

políticas

TRES MOMENTOS EN LA HISTORIA

educativas

TRES VISIONES DESDE LA FILOSOFÍA

en México

EDUARDO ARIAS CASTAÑEDA

MIGUEL BAZDRESCH PARADA

XAVIER VARGAS BEAL

CRISTINA CÁRDENAS CASTILLO [coord.]

políticas

TRES MOMENTOS EN LA HISTORIA

educativas

TRES VISIONES DESDE LA FILOSOFÍA

en méxico

políticas educativas en México

TRES MOMENTOS EN LA HISTORIA

TRES VISIONES DESDE LA FILOSOFÍA

EDUARDO ARIAS CASTAÑEDA
MIGUEL BAZDRESCH PARADA
XAVIER VARGAS BEAL
CRISTINA CÁRDENAS CASTILLO (coord.)



ITESO

La presentación y disposición de *Políticas educativas en México. Tres momentos en la historia, tres visiones desde la filosofía* son propiedad del editor. Aparte de los usos legales relacionados con la investigación, el estudio privado, la crítica o la reseña, esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, en español o cualquier otro idioma, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, inventado o por inventar, sin el permiso expreso, previo y por escrito del editor.

D.R. © 2005, Instituto Tecnológico y de Estudios
Superiores de Occidente (ITESO)
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585,
Tlaquepaque, Jalisco, México, C.P. 45090.
publicaciones@iteso.mx

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

ISBN 968-5087-71-7

Índice

Presentación

Cristina Cárdenas Castillo

7

¿Libres o iguales?

*Educación, soberanía y religión en la Constitución
de Apatzingán*

Xavier Vargas Beal

13

Lo laico, lo moral, lo modernizado

*La Cartilla moral de Alfonso Reyes en tres momentos
de la educación pública*

Eduardo Arias Castañeda

69

Modernización de la educación básica

Una historia (clásica) premoderna

Miguel Bazdresch Parada

99

Acerca de los autores

131

Presentación

Cristina Cárdenas Castillo

Qué es la educación, cuál es su razón de ser, quién es el hombre que la crea y la recibe, cuál es su finalidad última. Estas preguntas pueden sintetizar el campo de reflexión de la filosofía de la educación. Sería una reflexión rigurosa y radical —filosófica— sobre el sentido de la actividad humana que se centra en posibilitar la apropiación y el enriquecimiento, por parte de las nuevas generaciones, del saber acumulado por las precedentes.

Existen múltiples propuestas de filosofía de la educación, tantas, podríamos decir, como sistemas filosóficos. Sin embargo, los trabajos que presentamos aquí no se pliegan a una perspectiva filosófica predeterminada. Surgieron del Seminario de Historia y Filosofía de la Educación que tuvo lugar en 2001, en el marco del Doctorado en Filosofía de la Educación del ITESO. Este seminario perseguía indagar y cuestionar aspectos fundamentales de la experiencia profesional, particularmente la docente, de los participantes, con base en la premisa de que la razón de ser de la reflexión filosófica es la comprensión y comprensión del mundo donde vivimos y no una erudición seca y descarnada.

El seminario se propuso proporcionar herramientas para que la reflexión filosófica sobre la educación se enriqueciera con el horizonte histórico. Concebimos que las posibilidades de comprensión de cualquier realidad, problema, aspecto o pensamiento aumentan significativamente con el auxilio de la perspectiva histórica, pues ella evita los riesgos de exacerbar la especificidad de lo estudiado o de acordarle una generalidad ilegítima. La

puesta en perspectiva y en relación de lo estudiado es una de las preocupaciones centrales de la Nueva Historia: alejarse de la historia anecdótica, reducida al eslabonamiento de hechos, y centrarse en la reconstrucción de sentidos a través de una operación historiográfica que privilegia el establecimiento de relaciones, el análisis y la interpretación.¹ Es muy significativo que la nueva antropología social plantee también esta distinción fundamental: el *estudio de* queda encerrado en sí mismo, es una descripción sin más, en tanto el *estudio en*, por definición, está en constante apertura e interrelación con otras realidades cercanas y busca tejer una trama fundamental que nos lleve a la comprensión profunda de las realidades sociales, a una descripción densa, en términos de Clifford Geertz.²

Del seminario surgieron trabajos con extensión, estilo y profundidad muy variados pero todos fértiles e innovadores, en tanto se ubican en el ámbito educativo y ponen en relación la perspectiva histórica y la reflexión filosófica. Entre ellos hemos elegido tres para conformar esta primera publicación. Tienen en común el análisis de tres momentos cruciales en la historia de la educación en México, focalizando la dimensión política, es decir, la que concierne a la dirección de los asuntos del estado en las distintas esferas sociales.

Xavier Vargas Beal eligió la Constitución de Apatzingán como centro de interés. Se cuestiona sobre las fuentes e influencias de su contenido explícito sobre la educación y sus relaciones con la religión y la soberanía. Estudia las circunstancias de su elaboración, privilegiando la reconstrucción de los antecedentes que permiten comprender cómo y por qué surgió la alianza entre la iglesia y las monarquías del Antiguo Régimen y cómo la agonía de esta alianza se plasma en nuestra primera Constitución republicana, para finalmente abordar la reflexión filosófica sobre el documento mismo.

El ensayo de Eduardo Arias Castañeda aborda la *Cartilla moral* de Alfonso Reyes. Cuidadosamente reconstruye la biografía del autor, contextualiza los tres momentos en que la *Cartilla* pudo haber sido utilizada en la educación básica, analiza las causas de su exclusión y, por último, realiza un análisis minucioso de las concepciones filosóficas implícitas en la *Cartilla* misma, abriendo así una nueva perspectiva para pensar el problema ético en el ámbito educativo.

1. Certeau, Michel de. *La escritura de la historia*, UIA, México, 1993.

2. Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1989.

Miguel Bazdresch Parada pone ante el microscopio el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” (1992), analizando los antecedentes que permiten comprender su formulación, el contexto y el papel real de los firmantes —gobierno federal, representantes de los estados y el poderoso sindicato de trabajadores de la educación. La parte central del trabajo examina filosóficamente las proposiciones fundamentales del documento y estudia sus supuestos e implicaciones profundas para la educación básica.

Confiamos en que la lectura de estos trabajos abra una brecha en nuestras concepciones actuales sobre la filosofía y, más en particular, sobre la filosofía de la educación. En general confundimos reflexión filosófica con erudición filosófica y reconstrucción histórica con erudición histórica. Tenemos aquí la muestra de que nuestro mundo y nuestros problemas pueden ser abordados desde un *lugar*³ que permite nuevos planteamientos, nuevas interrogantes y nuevos elementos para enfrentar nuestras prácticas profesionales cotidianas, tan enturbiadas por “dados por supuesto” tras la máscara de los saberes unidisciplinarios.

Por otra parte, desde el punto de vista de la reflexión educativa, estos ensayos dejan al desnudo la insuficiencia de los acercamientos ortodoxos y consagrados por las academias y enfrentan el reto de pensar la enseñanza y la educación:

- Desde sus mismas raíces, a partir del desentrañamiento de lo oculto en la racionalidad del mundo social.
- Desde la plataforma de acercamientos y herramientas trasdisciplinarios.
- En la dimensión concreta de la vida en el mundo actual.
- Con una meta eminentemente comprensiva —y cuestionadora— que se aleja de las precipitaciones y presiones del mundo utilitario.

Detengámonos, por último, en un interrogante: ¿es necesaria una filosofía de la educación en México? Nos parece que no sólo es necesaria sino indispensable frente al deterioro social, humano y conceptual que vivimos a pesar del actual discurso centrado en la excelencia y la calidad. El reto es encaminarnos a una *filosofía viva*,⁴ a una reflexión anclada en la vida cotidiana.

3. Certeau, Michel de. *Op. cit.*, pp. 67–118. Este es un concepto clave de la operación historiográfica.

4. La expresión fue acuñada por el padre Jesús Vergara y se ha convertido en el condensado que expresa la razón de ser del Doctorado en Filosofía de la Educación.

na que no se pierde en sus vivencias, que atisba atenta y rigurosamente los signos de fractura de su propia racionalidad y que persigue, más que respuestas y soluciones pragmáticas, el planteamiento de la posibilidad de nuevas perspectivas y de nuevos acervos de sentido que nos acerquen a la difícil tarea de ser cada vez más humanos.

Febrero de 2004

Libres o iguales

*Educación, soberanía y religión
en la Constitución
de Apatzingán*

Xavier Vargas Beal

La Constitución de Apatzingán, sancionada el 22 de octubre de 1814, es el primer documento colegiado que pretende legitimar formalmente la libertad de la América Mexicana,¹ es decir, convertir a México en un país independiente. Si bien esta Constitución “no estuvo en vigor”,² “cumple en la historia de México precisamente el papel de fundar al Estado y es, por ello, nuestra Constitución constituyente”.³ Su análisis histórico y filosófico en lo referente a religión, soberanía y educación es el principal objetivo de este trabajo.

Ahora bien, he puesto bajo la mirada esos tres aspectos del texto aludido porque la indagación que realicé acerca de los antecedentes de la Constitución de Apatzingán me convenció de que son las tres realidades de las que surge México como la nación que conocemos hoy. De hecho, las posturas conocidas en nuestra historia nacional con el nombre de conservadoras y liberales refieren siempre al posicionamiento que los ciudadanos toman respecto de uno de esos tres temas fundamentales del país; así se revela desde el texto mismo de Apatzingán.

1. *Decreto constitucional para la libertad de la América Mexicana*, Imprenta Nacional, Apatzingán, 22 de octubre de 1814.

2. González Avelar, Miguel. *La Constitución de Apatzingán y otros estudios*, SEP, México, 1973, p.40.

3. *Ibidem*, p.46.

Sin embargo, todo texto tiene su contexto y, por ello, sólo si se entiende la relación de aquel con este es posible dar con los significados últimos de un documento. Pretender descifrarlo implica analizar no sólo el texto sino también —y quizá principalmente— su contexto documental, inmediato e histórico.

Para poder entrar en el análisis del texto fuente es necesario ubicar los límites y alcances de estos contextos. En este sentido, como ya dije arriba, son tres los conjuntos de información que añaden sentido contextual al presente estudio: contexto inmediato documental, contexto inmediato temporal y geográfico y contexto histórico.⁴

Contexto documental

Respecto al contexto documental habría que decir primero que, como consecuencia de las transformaciones sociales de finales del siglo XVIII y principios del XIX en Francia, España y México, se promulgaron varios documentos cuya respectividad —al menos en parte— no puede negarse ni verse por separado. Los documentos emanados de la revolución francesa y sus movimientos sociales fueron las tres declaraciones de los derechos del hombre (1789, 1793, 1795) y las tres constituciones francesas (1791, 1793, 1795); el documento surgido como reacción a la invasión napoleónica de España que fue la Constitución de Cádiz de 1812, y los dos documentos que surgen de la independencia misma y que fundan a México como nación: los *Sentimientos de la nación*, escrito por Morelos en 1813, y la Constitución de Apatzingán, promulgada en 1814. En total suman nueve documentos.

En las cinco constituciones señaladas se establece con absoluta claridad que la soberanía reside en el pueblo o la nación; en siete documentos se

4. Respecto del contexto documental, es conveniente señalar que en el tiempo de la Ilustración, la revolución francesa y las independencias de América, a la educación escolar como hoy la entendemos se le denominaba “instrucción”, para diferenciarla de la educación que se daba en casa (esta era algo así como lo que hoy llamamos “buenos modales”); de manera que es importante aclarar que a lo largo de este escrito, sea en las citas de otros textos o en la propia redacción, por educación, instrucción o enseñanza debe entenderse lo que hoy llamamos educación escolarizada, sea esta básica o superior. La aclaración es necesaria para evitar desde ahora confusiones.

hace, directa o indirectamente, alguna alusión a la educación; y en los nueve documentos se menciona a la religión, sólo que en ese caso lo expresado no es tan homogéneo como en los otros temas: los franceses establecen en sus declaraciones de los derechos del hombre y en sus tres constituciones la libertad de cultos religiosos; no así los españoles ni los mexicanos, quienes declaran, en sus respectivos textos constitucionales, y Morelos en los *Sentimientos de la nación*, que la religión católica, apostólica y romana será la única que habrá de profesarse.

Ahora bien, respecto a la educación es importante resaltar que, aun cuando en la Constitución de Apatzingán tal mención es absolutamente marginal, no es así ni en el documento español ni en los franceses.

Contexto inmediato temporal y geográfico

En lo que se refiere al contexto inmediato, tomé como límites temporales el periodo transcurrido entre 1789 y 1814, es decir, 25 años. Durante este lapso ocurre la revolución francesa con sus tres movimientos constitucionales posteriores: la Asamblea, la Convención y el Directorio, todo ello de 1789 a 1795; en España, la invasión napoleónica y su respectiva reacción social y política, incluyendo las Cortes de Cádiz, de 1808 a 1812; en México, el inicio de la guerra de independencia y la promulgación de la Constitución de Apatzingán, de 1810 a 1814. Como ya se ve, los límites geográficos de este contexto inmediato se circunscriben a Francia, España y México.

Contexto histórico

En cuanto a los antecedentes históricos, la indagación exigió un levantamiento de información relevante desde el siglo XI hasta mediados del XIX. Tal información, una vez analizada, perfiló tres etapas: del año 1000 a 1400; de 1400 a 1700, y de 1700 a 1800. Estos antecedentes, en su gran mayoría, se encuentran en Europa y en México.

Ya muy adelantado el trabajo de análisis, los mismos hallazgos me obligaron a remontarme a dos momentos clave en la historia a fin de poder comprender, en conjunto, lo que en su origen significaba la relación de los términos religión y soberanía, además de la relación entre sus respectivas instituciones: iglesia y estado. Recurrí entonces al origen mismo del pensamiento occidental para revisar, en la obra de Aristóteles, su concepción de democracia, soberanía popular y división de poderes. De esta manera se

agrega un documento más a los nueve ya mencionados: *La política*, de Aristóteles. Al mismo tiempo revisé los hechos esenciales que rodearon la alianza del cristianismo con el imperio romano, dado que es en ese preciso momento de la historia que la iglesia y el estado unen sus respectivos destinos y soberanías. De nuevo un breve texto se agrega a los anteriores: el *Edicto de Milán*, decreto doblemente imperial que hace mención directa de la delicada cuestión de la libertad de cultos y de la reivindicación de los cristianos por parte del imperio romano.

Tres temas para un análisis

Cuando se revisa la Constitución de Apatzingán resaltan fundamentalmente los tres aspectos señalados, mismos que, vistos en perspectiva, acaban por develarse como los tres temas nodales por analizar:

1. La omnipresencia de la religión católica, apostólica y romana en el documento.
2. La determinación constituyente de remarcar el principio de que la soberanía reside en el pueblo, y el cuidado, por tanto, de que así se asumiera en la Constitución mediante fórmulas y candados electorales.
3. La tibieza liberal con que el tema educativo fue abordado por los constituyentes.

Acerca de la omnipresencia de la religión católica

Es de llamar la atención que el primer capítulo del texto constitucional sea sobre la religión y contenga un solo artículo, cuyo mandato es explícitamente fundamentalista: no sólo obliga a profesar dicho credo sino que prohíbe cualquier otro, mediante la restricción de ser la *única religión*, además de que el “sujeto” sobre el que recae el mandato no es la *gente* sino el *estado*, y esto hace todavía más fuerte la norma constitucional. Si a lo anterior, de por sí coercitivo, se agrega el hecho de que el capítulo precede al de soberanía, la dimensión religiosa en este documento cobra un significado enorme:

Capítulo 1º

De la religión

Art. 1º. La religión católica apostólica romana es la única que se debe profesar en el Estado.⁵

Otro momento de exigencia religiosa aparece cuando la Constitución ordena para todo el país tres momentos electorales: las elecciones de parroquia, las elecciones de partido (circunscripciones) y las elecciones de provincia. En estos tres pasos la elección comienza con el mandato de una misa solemne de Espíritu Santo y un discurso a cargo del cura u otro eclesiástico, y termina de nuevo en la iglesia, donde se debe cantar —en acción de gracia— el *Te Deum*. Así, resalta la influencia determinante de la institución eclesiástica durante cada proceso electoral. El texto de los artículos 69º y 76º se retoma, para los mismos fines, en los artículos correspondientes a las elecciones de partido y de provincia:

Art. 69º. Estando juntos los ciudadanos electores y el presidente pasarán a la iglesia principal, donde se celebrará una misa solemne de Espíritu Santo, y se pronunciará un discurso análogo a las circunstancias por el cura, u otro eclesiástico [...]

Art. 76º. Concluido este acto [la elección] se trasladará el concurso, llevando al elector entre el presidente, escrutadores y secretario, a la iglesia, en donde se cantará en acción de gracias un solemne *Te Deum*, y la junta quedará disuelta para siempre.⁶

La Constitución ordena, asimismo, que para instalar al supremo gobierno los individuos deberán jurar según una fórmula en la que la religión cobra un lugar de privilegio. Esta fórmula debía repetirse para la toma de posesión de los miembros del Supremo Tribunal de Justicia y para los miembros del Tribunal de Residencia:

5. *Decreto constitucional.*, *op. cit.*, p.4.

6. *Ibidem*, pp. 13 y 14.

Art. 155º. Nombrados los individuos [...] ¿Juráis defender a costa de vuestra sangre la religión católica, apostólica, romana, sin admitir otra ninguna? —R: Sí juro— ¿Juráis sostener constantemente la causa de nuestra independencia contra nuestros injustos agresores? —R: Sí juro— ¿Juráis observar y hacer cumplir el decreto constitucional en todas y cada una de sus partes? —R: Sí juro— ¿Juráis desempeñar con celo y fidelidad el empleo que os ha conferido la Nación, trabajando incesantemente por el bien y prosperidad de la Nación misma? —R: Sí juro— Si así lo hicieris, Dios os lo premie; y si no, os lo demande.⁷

Nótese que el juramento que refiere a la defensa de la religión señala explícitamente que ello se jura incluso “a costa de vuestra sangre”, obligación a la que no se apela ni en el caso del juramento que sostiene la independencia ni en el caso del que obliga a observar y cumplir el decreto constitucional. Pero además es Dios mismo quien obliga o demanda, y este es un dato que contradice, de manera esencial, el sentido profundo de la soberanía otorgada originariamente al pueblo en el artículo 2º de la misma Constitución, ya que, según el texto del artículo referido, es Dios y no la nación o el pueblo quien premia o demanda el cumplimiento o incumplimiento de los juramentos citados. Pareciera, en esta parte de la Constitución, que la soberanía volviera a responder al viejo esquema divino-monárquico, que justo los constituyentes pretendían abolir.

Igualmente, la Constitución, en el artículo 209º, ordena al supremo gobierno que nombre jueces eclesiásticos para que conozcan y juzguen a los eclesiásticos infractores, todo ello bajo un fuero especial y al margen de los tribunales civiles:

Art. 209º. El Supremo Gobierno nombrará jueces eclesiásticos, que en las demarcaciones que respectivamente les señale con aprobación del Congreso, conozcan en primera instancia de las causas temporales, así criminales como civiles de los eclesiásticos; siendo esta una medida provisional, entre tanto se ocupan por nuestras armas las capitales de cada obispado, y resuelve otra cosa el Supremo Gobierno.⁸

7. *Ibid*, p.24.

8. *Ibid*, p.32.

Por lo demás, otra gran cantidad de artículos contienen, de una u otra manera, condicionamientos religiosos de muy diversos tipos.⁹

Respecto a este primer aspecto de la Constitución, sería posible concluir que los constituyentes de Apatzingán asumieron una postura claramente conservadora, en tanto que mantuvieron sus viejos esquemas mentales sobre el tema, decidiendo que fuera la religión católica, apostólica y romana una obligación constitucional que estuviera plenamente presente en el ejercicio mismo de la soberanía y que la iglesia conservara sus privilegios de fuero judicial especial. En síntesis, la Constitución de Apatzingán, en cuanto a la religión, sostiene posturas profundamente conservadoras.

Acerca de la determinación de remarcar el principio de que la soberanía reside en el pueblo

Respecto de la soberanía, en cambio, los constituyentes definen el concepto en el artículo 2º, y lo conciben como la facultad de dictar leyes y establecer la propia forma de gobierno, la que, según el artículo 5º, reside originariamente en el pueblo:

Art. 2º. La facultad de dictar leyes y de establecer la forma de gobierno que más convenga a los intereses de la sociedad, constituye la soberanía.

Art. 3º. Esta es por su naturaleza imprescriptible, inenajenable e indivisible.

Art. 4º. Como el gobierno no se instituye para honra ó interés particular de ninguna familia, de ningún hombre ni clase de hombres; sino para protección y seguridad general de todos los ciudadanos, unidos voluntariamente en sociedad, estos tienen derecho incontestable a establecer el gobierno que más les convenga, alterarlo, modificarlo, y abolirlo totalmente, cuando su felicidad lo requiera.

Art. 5º. Por consiguiente, la soberanía reside originariamente en el pueblo, y su ejercicio en la representación nacional compuesta de diputados elegidos por los ciudadanos baxo la forma que prescriba la constitución.¹⁰

9. Entre ellos los siguientes: 14º, 17º, 40º, 59º, 61º, 64º, 65º, 67º, 69º, 76º, 81º, 82º, 85º, 89º, 95º, 99º, 130º, 150º, 155º, 163º, 186º, 187º, 194º, 197º, 200º, 209º, 221º, 227º, 228º, 236º y 240º.

10. *Ibid.*, pp. 4-5.

Así pues, dado que la Constitución parte de una noción de soberanía que reside en el pueblo, y de una concepción de nación republicana, prácticamente más de la mitad del documento se conforma como una ley electoral. En ella se establecen las delimitaciones distritales (con otros nombres); los procedimientos para llevar a cabo las elecciones en los distintos niveles; la estructura de organización de los tres poderes; sus relaciones; sus atribuciones, y toda la casuística propia del ejercicio democrático.

Además de establecer la división de poderes, la Constitución de Apatzingán presenta una particularidad por demás interesante, misma que parece haber recibido influencia —al menos en parte— de las constituciones francesas de 1793 y 1795: otorga el poder ejecutivo no a una sola persona sino a un cuerpo colegiado de tres individuos, quienes se turnan cada cuatro meses la presidencia. Como si fuera poco, la Constitución ordena que cada año, por azar, salga uno de los tres individuos del supremo gobierno y sea suplido por otro nuevo:

Art. 133º. Cada año saldrá por suerte uno de los tres, y el que ocupare la vacante tendrá el mismo lugar que su antecesor en el turno de la presidencia. Al Congreso toca hacer este sorteo.¹¹

Otros muchos artículos contienen mandatos, de distintos tipos, cuyo objetivo fundamental es velar por mantener la soberanía en manos del pueblo.

Respecto a este segundo aspecto de la Constitución, es posible concluir que, a diferencia del tema religioso, los constituyentes de Apatzingán asumieron una postura totalmente liberal, en tanto que pudieron librarse de los viejos esquemas mentales que concebían la soberanía como un atributo divino, delegado en el monarca en turno, y decidieron no sólo que el pueblo fuera el verdadero soberano, además diseñaron una estructura de poderes y unos procedimientos electorales que no dejan duda de su espíritu profundamente democrático. La Constitución de Apatzingán es de posturas profundamente liberales en lo que concierne a la soberanía.

11. *Ibid.*

Acerca de la tibieza liberal con que el tema educativo fue abordado

A diferencia de los dos temas anteriores, el educativo fue asumido por los constituyentes de manera sumamente tibia. Sólo un artículo, de los 242 que contiene la Constitución, hace referencia directa al tema, y sólo tres más consideran —muy marginalmente— algún aspecto de la realidad social o política que, por su naturaleza, se vincula a la educación. El artículo que hace referencia directa es el 39º:

Art. 39º. La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder.¹²

Los artículos que muestran alguna relación marginal con la educación son el 38º, el 40º del capítulo V y el 119º del capítulo VIII:

Capítulo V

De la igualdad, seguridad, prosperidad y libertad de los ciudadanos

Art. 38º. Ningún género de cultura, industria ó comercio puede ser prohibido a los ciudadanos excepto los que forman la subsistencia pública [...]

Art. 40º. En consecuencia, la libertad de hablar, de discurrir, y de manifestar sus opiniones por medio de la imprenta, no debe prohibirse a ningún ciudadano, a menos que en sus producciones ataque el dogma, turbe la tranquilidad pública, ú ofenda el honor de los ciudadanos [...]

Capítulo VIII

De las atribuciones del supremo gobierno

Art. 119º. Proteger la libertad política de la imprenta.¹³

Ahora bien, el artículo 39º contiene, como puede verse, dos ideas muy bien configuradas; la primera señala “la instrucción como necesaria a todos los ciudadanos”, y la segunda afirma que tal instrucción “debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder”.

12. *Ibid*, p.8.

13. *Ibid*, pp. 8 y 17.

Con respecto al primer señalamiento, dado que en el segundo no se establece compromiso alguno, podría ser visto como una frase retórica, ya que reconocer la necesidad de todos los ciudadanos no obliga en absoluto al estado a satisfacerla.

Con respecto a la segunda afirmación, pareciera que por alguna razón los constituyentes optaron por ser ambiguos, pues que la sociedad deba favorecer con todo su poder la instrucción es apenas la expresión de un buen deseo. En esta frase no se indica que la instrucción sea ofrecida obligatoriamente por el estado, tampoco que sea gratuita y —dado el alto contenido religioso de la Constitución— sería inimaginable que pudiera haber sido concebida por los mismos constituyentes como laica.

Si a estas consideraciones se agrega que, en el artículo 40º, el derecho a la opinión escrita —garante, al menos en parte, del proceso educativo en tanto permite la crítica formal— queda limitado a aquellas producciones que “no ataquen el dogma, turben la tranquilidad pública, ú ofendan el honor de los ciudadanos”, los pronunciamientos por la educación parecieran haber sido expresados en la Constitución —por decir lo menos— con una gran tibieza liberal.

El análisis combinado del texto de los artículos 39º y 40º permite resaltar que el texto está expresado en términos tibios, pero no puede deducirse de ahí ninguna otra consideración. No es posible inferir de este análisis puntual —por lo menos no todavía— que los constituyentes hayan sido intencionadamente retóricos y ambiguos, como yo mismo invito a suponer arriba.

Sin embargo, cuando se hace una segunda lectura de todo el texto de la Constitución de Apatzingán, una vez que se ha comprendido bien el análisis detallado antes sobre la educación, es realmente desconcertante que a los constituyentes no les haya temblado la mano para disponer, desde posturas muy conservadoras, que la religión y la iglesia tuvieran un lugar en la Constitución prioritario incluso al tema de la soberanía; que tampoco hayan dudado un momento para asumir, desde posturas profundamente liberales, que la soberanía residiera en el pueblo y fuera ejercida con estructuras políticas de división de poderes y procedimientos electorales muy detallados; y luego, frente a esta absoluta determinación y total claridad de conceptos, hubieran optado, en el tema de la educación, por una tibieza liberal tan grande, dejando sobre la mesa de la historia toda la confusión que la falta de precisión siempre produce. No es posible conciliar estos tres hechos que el texto mismo de la Constitución deja a la vista. Pero, sobre todo, tampoco

es posible imaginar indecisión o falta de carácter en los hombres que tomaron las armas y se lanzaron a una guerra para independizar al país.

Sobre la base de que la Constitución de Apatzingán recibió influencia de la Constitución de Cádiz de 1812 y de los españoles liberales que la promulgaron, “quienes estaban influidos por las ideas dominantes y quienes tomaron de los modelos más cercanos las constituciones francesas de 1791, principalmente las de 1793 y 1795, no sólo los principios doctrinales, sino las fórmulas institucionales, en algunas ocasiones, como se ha demostrado, bastante al pie de la letra”,¹⁴ opté por revisar detalladamente en esas cuatro constituciones los artículos referidos a la educación y aquellos que tuvieran alguna relación. Con ello trataba de ver si había alguna conexión inequívoca entre estas cuatro constituciones y la de Apatzingán, para saber si los constituyentes mexicanos simplemente habían repetido esquemas en torno a este tema o si, por el contrario, habían optado de manera intencionada por la retórica y la ambigüedad.

Al hacer esta nueva indagación y análisis, ¡oh, sorpresa!, encontré la confirmación de una intencionalidad bien asumida, respecto del tema de la educación, por parte de los constituyentes de Apatzingán; la encontré en el artículo 22º de la Segunda Declaración de los Derechos del Hombre, incluida formalmente al principio de la Constitución francesa de 1793. Al cotejar el texto de este artículo con su correspondiente en la Constitución de Apatzingán, el lector podrá ver el enorme parecido entre ambos, excepto que el artículo francés sí es directo y, sobre todo, fue redactado de una manera que compromete al estado a poner los medios para satisfacer la necesidad educativa de los ciudadanos:

Art. 22º. La instrucción es una necesidad para todos. La sociedad debe favorecer con todas sus fuerzas los progresos de la razón pública y poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos.¹⁵

Art. 39º. La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder.¹⁶

14. Torre Villar, Ernesto de la. *La independencia de México*, FCE, México, 1992, p.105.

15. Segunda Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en la Constitución francesa del 24 de junio de 1793 (consultada en www.der.uva.es/).

16. *Decreto constitucional.*, *op. cit.*, p.8.

Ahora sí, ya no hay duda de la intencionalidad: los constituyentes de Apatzingán tomaron el texto de la Constitución francesa, reproduciendo fielmente las dos primeras ideas sobre la *necesidad de la instrucción* y de que *la sociedad la favorezca con todas sus fuerzas*, pero suprimieron intencionalmente la mención directa a “los progresos de la razón pública” y el compromiso concreto de “poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos”.

¿Por qué la educación quedó al margen?

Habrà que preguntarse el porqué de esta curiosa circunstancia en la historia y la filosofía de la educación en el México de principios del siglo XIX. Pareciera que en este análisis del texto de la Constitución de Apatzingán, y su respectividad con su propio contexto documental, se revela una verdad por demás asombrosa: cuando México nace como país independiente se constituye intencionalmente a partir de una relación profunda entre religión y soberanía, y al margen de la educación; o, si se prefiere, de una relación profunda entre la iglesia y el estado, y al margen de las instituciones educativas. ¿Por qué?

La respuesta puede darse en dos niveles: en un primer nivel, se contesta al porqué del hecho social en sí; en un segundo nivel, se responde al porqué de las causas de ese hecho. La primera respuesta es científica en tanto que permite conocer hasta cierto punto la red causal o sistémica que explica el hecho social; la segunda es filosófica en la medida en que permite desensamblar el trasfondo de ese hecho social. En seguida intentaré dar respuesta a la pregunta en esos dos niveles.

En primer lugar, responderé a la pregunta del hecho histórico-social en sí, desde su contexto inmediato, es decir, el periodo entre 1789 y 1814; luego, desde el contexto histórico, es decir, del siglo XI al XIX. A partir de los análisis de ambos periodos esbozaré una primera respuesta.

En segundo lugar, elaboraré mi respuesta a la pregunta filosófica, es decir, al porqué del porqué del hecho histórico-social, desarrollando primero una conceptualización elemental acerca de lo constituido y lo constituyente, para luego identificar y perfilar, todavía de manera disciplinar, lo que estaba constituido para Francia, España y México, justo antes de la Ilustración, la revolución francesa y la independencia de México, y así poder determinar, con suficiente certidumbre, lo que los constituyentes de los tres países conservaron o transformaron de eso que estaba constituido, en cada caso, precisamente con su intervención reconstituyente. Estos dos esfuerzos, aun

siendo todavía disciplinares, me parecen indispensables para la reflexión filosófica final.

Intento de respuesta histórico-social desde el contexto inmediato

Respecto de la religión y la soberanía

La presencia de la religión en la Nueva España tiene sus antecedentes más remotos en la conquista, con la llegada de los primeros frailes. La evangelización, que comenzó en aquellas épocas tan tempranas, a finales del siglo XVIII se había extendido a prácticamente todos los ámbitos de la sociedad colonial. Así, es entendible que la religión permeara todas las clases sociales, desde los indígenas más pobres hasta los más ricos españoles llegados de la metrópoli para ocupar los puestos administrativos, pasando por los mestizos, los criollos y las demás clasificaciones étnicas. Ello, y el descontento por las reformas de Carlos III en materia religiosa,¹⁷ explica que sacerdotes del bajo clero se involucraran activamente en la guerra de independencia (ya que era a ellos a quienes tales reformas afectaban), al mismo tiempo que el alto clero condenaba el pensamiento y las acciones insurgentes. De este modo es comprensible que, apenas tres meses y medio antes de que Hidalgo tomara las armas y encabezara el movimiento independentista, el obispo de Michoacán, Manuel Abad y Queipo, previendo el levantamiento, pidiera a la primera Regencia, en un extenso documento

un Virrey militar [que trajera] un número competente de militares subalternos [...] también algunos cañones de campaña, balas de cañón y metralla, de que se carece absolutamente en el reino, y algunos fundidores de Sevilla, para fundir aquí los que parezcan necesarios a juicio de Vuestra Majestad, en proporción de la fuerza militar que se establezca.¹⁸

No deja de ser interesante ver cómo la religión servía en aquel momento de la historia de México —y quizá ahora todavía— a todos los fines, fueran estos consecuencia de posturas liberales o conservadoras. El hecho refleja, en todo

17. Landavazo, Marco Antonio. *La máscara de Fernando VII*, El Colegio de México, México, 2001, p.136.

18. Torre Villar, Ernesto de la. *Op. cit.*, p.206.

caso, que así como la religión y la iglesia tuvieron una presencia profunda en la Constitución de Apatzingán y, de alguna manera todavía profunda, en la Constitución de 1824,¹⁹ igual la habrían tenido en el futuro de la Nueva España si no se hubiera logrado la independencia. Este dato hace resaltar el hecho histórico de cómo, desde el *Edicto de Milán*,²⁰ consecuencia directa del acogimiento de los cristianos por Constantino el Grande, religión cristiana y soberanía habían estado, y seguirían estando por algunos años más, unidas institucionalmente, fuera el gobierno en turno un imperio, un reino o una república. La religión y la iglesia, desde el año 313 después de Cristo, se habían mantenido vinculadas a la soberanía de los estados, cualquiera que fuera la instancia en la que esa soberanía estuviera depositada.

Por otro lado, habría que reconocer que, en un principio, el movimiento independentista no tenía como objetivo poner en el pueblo mexicano el derecho intrínseco a dictar leyes, es decir, a poseer la soberanía y a delegarla en sus representantes legítimos para construir, de esa manera, un gobierno propio; el movimiento sólo pretendía ganar autonomía frente a la metrópoli y al rey, a quien, por lo demás, se quería mantener como soberano. El debate entre “Morelos y Rayón en una fina correspondencia epistolar no exenta de acritud [respecto del] indeciso problema de la soberanía popular”,²¹ por ejemplo, ilustra que esta discusión seguía vigente todavía tres años después del inicio del movimiento de independencia. De hecho, el padre Hidalgo terminó aquella arenga del 16 de septiembre con los siguientes lemas: “¡Viva Fernando VII!, ¡Viva la América!, ¡Viva la religión!, ¡Muera el mal gobierno!”,²² aun cuando, una vez que el movimiento había iniciado, el propio Hidalgo hubiera abandonado esa aspiración y optado por buscar una independencia más radical.

Y es que la independencia de México, en su inicio, sólo era una aspiración social de los criollos descontentos con la metrópoli, quienes ya venían considerando como una opción este cambio desde tiempo atrás, pero que cobró una fuerza inusitada y desbordante a partir de la invasión de Napoleón Bonaparte a España, en 1808. Los desfiguros de la monarquía española; la

19. Suficiente como para que la religión católica, apostólica y romana siguiera siendo la única y se continuara prohibiendo cualquier otra.

20. Malet, Alberto. *Roma*, Nacional, México, 1963, p.177.

21. González Avelar, Miguel. *Op. cit.*, p.32.

22. Landavazo, Marco Antonio. *Op. cit.*, p.13.

abdicación de Carlos IV en favor de Fernando VII, su hijo; luego la renuncia de este en favor de su padre; la nueva abdicación, obligada, de Carlos IV en favor de Napoleón Bonaparte,²³ así como la imposición del hermano del emperador como nuevo rey de España, crearon la coyuntura social y política para que los criollos de toda América desencadenaran los movimientos independentistas durante la primera mitad del siglo XIX. En algunos casos, como el de México, las revueltas comenzaron —como ya se señaló— por tratar de reinstalar en el poder a Fernando VII, pero casi inmediatamente fueron desbordadas por criollos más progresistas, mestizos e indígenas, en plena alianza social, quienes asumieron las causas de la independencia por cuenta propia y con posturas mucho más radicales.

En la Nueva España, si bien las ideas de Rousseau sobre soberanía no habían penetrado aún el ambiente, algunas ideas racionalistas sí habían caído en terreno intelectualmente fértil, no sólo por el interés que despertaban en algunos círculos académicos, en especial los vinculados con los jesuitas, sino porque ahí existían grupos de personas que habían ido generando sus propias ideas y adoptando posturas cada vez más liberales respecto al tema de la soberanía. Por lo demás, si bien Rousseau hizo fama, entre otras cosas, abordando el tema de la soberanía,²⁴ y Montesquieu introduciendo el de la separación de poderes,²⁵ ambas cuestiones ya habían sido expuestas, con lujo de detalles, por Aristóteles en *La política*.²⁶ De modo que, sabiendo que era la escolástica la filosofía preponderante de la época, y que esta se funda esencialmente en el pensamiento aristotélico, no sería extraño —como hipótesis— que la reflexión sobre los temas de la soberanía y la división de poderes no hubiera llegado a la Nueva España a través de *El contrato social* de Rousseau y de las obras de Montesquieu sino por la vía directa del mismo Aristóteles; sobre todo porque Hidalgo y Morelos recibieron una educación escolástica durante sus estudios en el seminario.

Las comunicaciones entre la Nueva España y Europa no eran extremadamente difíciles ni exageradamente lentas: el flujo de personas entre los

23. *Ibid.*, p.55.

24. Rousseau, Juan Jacobo. *El contrato social*, Porrúa, México, 1998, pp. 10–11 y 14–15.

25. Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas en México 1821–1911*, CEE/UIA, México, 1998, p.22.

26. Aristóteles. *La política*, Edivisión, México, 1999, pp. 103, 193, 204–205.

dos continentes traía y llevaba noticias, libros, ideas, propiciando un clima de discusión intensa que no por ser subterráneo era de menor importancia.

Por lo demás, la división maniquea que aún hoy hacen algunos historiadores respecto de la separación ideológica entre conservadores y liberales no era en su tiempo tan radical como a veces —por razones políticas— se quiere presentar; las discusiones entre aquellos ciudadanos seguramente no eran en términos de blanco y negro. Llama la atención, por ejemplo, cómo algunas ideas de los diputados mexicanos en las Cortes de Cádiz, que supondrían posturas conservadoras y proclives a la monarquía, dado que eran enviados por el propio virreinato, luego aparecerían en la Constitución de Apatzingán como ideas plenamente liberales y republicanas. De hecho, muchos de los delegados americanos presentes en las Cortes de Cádiz fueron vistos allá como liberales radicales. En contraposición, y como muestra de que las posturas entonces no eran monolíticas, también es fácil encontrar reflejadas en la misma Constitución de Apatzingán posturas profundamente conservadoras.

Plantear la realidad histórica de México sólo como una cuestión de discrepancias radicales entre conservadores y liberales es plantear algo falso. Cristina Cárdenas aborda esta dudosa separación con una pregunta: “¿Debemos concluir que en esa época el término ‘conservador’ no significaba ‘no liberal’?”²⁷ La discusión social —en ese entonces crucial de México—, pues, tenía una gran cantidad de matices. Siendo la independencia y el asunto de la soberanía el tema quizá de mayor importancia, no sería difícil creer que su discusión era más plural de lo que asumimos. El resultado de esas discusiones es plenamente visible en la Constitución de Apatzingán.

A partir de todos estos comentarios puede decirse que no era extraño que religión y soberanía o, si se prefiere, iglesia y estado, se plantearan antes y después de la independencia como un binomio conceptual e institucional indisoluble, fuera dentro de una monarquía o de una república profundamente democrática. La discusión, en todo caso, no era entre conservadores y liberales sino entre personas reales de carne y hueso que en algunos temas asumían posturas de un tipo y en otros se ubicaban en el lado opuesto. ¿No es Morelos, acaso, un muy buen ejemplo? ¿No señala él en los *Sentimientos de la nación* a la religión católica como la única, y al mismo tiempo concibe que la soberanía reside en el pueblo?

27. Cárdenas Castillo, Cristina. *Aventuras y desventuras de la educación superior en Guadalajara durante el siglo XIX*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1999, p.270.

Respecto de la educación

Para explicar por qué México se fundó al margen de la educación, debemos decir que se debió, por lo menos, a tres circunstancias. En primer lugar, a la poca importancia que la sociedad en general y las familias en particular otorgaban en la Colonia a la educación básica como necesidad formativa para sus hijos; en segundo, a las pocas instituciones de educación superior existentes entonces en el país; en tercero, al hecho de que en aquel tiempo la educación era en gran medida un subsistema de las instituciones religiosas, tanto a nivel básico como a nivel universitario, y por tanto no se le concebía como algo fundamentalmente distinto de la instrucción religiosa; en todo caso, cubierta esta como necesidad social, la otra se daba por conseguida.

Ahora bien, respecto a la poca importancia que la sociedad en general daba a la educación básica, habría que decir dos cosas: en primer lugar, si bien la real cédula del 5 de junio de 1754 ordenó a los obispos que se enseñara a los indios la doctrina cristiana en el idioma castellano y ello permitía “que los curas de las parroquias [tuvieran] su escuela inmediata a sus curatos”,²⁸ la necesidad de estas escuelas, que era donde se aprendía a leer y escribir, era percibida ya desde 1786 por el procurador general del ayuntamiento, José María de Herrera, como una realidad rebasada:

Pero como no son suficientes las escuelas de las parroquias para toda la multitud de los vecinos que encierra esta capital y sus barrios, se hace preciso valernos de la caridad de las religiones. Tienen éstas en sus conventos muchos individuos ya legos o sacerdotes que pueden emplearse en enseñar a los niños, poniendo en la portería de cada convento o en la puerta falsa una escuela para los vecinos de sus inmediaciones y quedan de esta suerte proveídos los moradores de México del pan cristiano y católico de que hasta ahora han carecido.²⁹

Por otro lado, aunque el gremio de maestros que examinaba a los aspirantes al magisterio y supervisaba la ubicación de las escuelas particulares se

28. Tanck de Estrada, Dorothy. *La Ilustración y la educación en la Nueva España*, SEP, México, 1985, p.111.

29. *Ibidem*, p.112.

había establecido desde 1601,³⁰ la verdad es que para 1786 “el número de maestros que [estaban] dedicados para la enseñanza y la educación de niños en esa corte [era] de treinta y tres”.³¹ Y dado que, según José María de Herrera, “con doce conventos y catorce parroquias que [tenía] esta capital se [proveía] a México de veinte y seis escuelas”,³² donde “cada escuela particular tenía un promedio de cincuenta alumnos”,³³ puede deducirse que no había más de 1,300 alumnos de educación básica en toda la ciudad de México. Es entendible, entonces, que el mismo Rafael Ximeno, director del gremio de maestros de aquella época, mencione en uno de sus escritos “la multitud de mancebos que se ven por las calles y casas de esta Corte sin crianza ni educación”.³⁴

En segundo lugar, y quizá de manera más grave aún, habría que aceptar que, además de la insuficiencia de escuelas y maestros, los propios padres de familia no enviaban a sus hijos a instruirse:

El poco o ningún fruto que tiene el público con las escuelas de San Sebastián que sólo se abre por las tardes porque no ha conseguido el cura que asistan a ella sus feligreses. La que se puso en la parroquia de San Joseph, que deseoso su párroco de que los niños asistiesen a ella se valió de comprar una porción de dulces para que con este incentivo atraerlos a la referida escuela. Y sin embargo de esta providencia no lo consiguió, por cuyo motivo se quitó y extinguió la dicha escuela.³⁵

Luego, el mismo Rafael Ximeno asevera:

Los pobres, por lo común, son los que hacen más faltas en las escuelas, porque como no les cuesta nada la enseñanza de sus hijos, se les da poco o nada que se eternicen en ellas los cinco o los seis años; disculpándose los padres de éstos con que son unos pobres que están en cueros, que no tienen pronto para el desayuno, que están ocupados sus hijos en los mandados, que les faltó el libro para leer o el papel para escribir.³⁶

30. *Ibid*, p.117.

31. *Ibid*, p.118.

32. *Ibid*, p.114.

33. *Ibid*.

34. Citado en *ibid*, p.118.

35. *Ibid*, p.123.

36. *Ibid*.

Los pasajes arriba señalados dejan ver las razones de la poca asistencia a las escuelas, pero el mismo Rafael Ximeno cuenta otra circunstancia de aquella época, quizá más lamentable:

Todos los días y cada instante se nos presentan a la vista estos ejemplares, trayéndonos a nuestras escuelas de veinte y veinte y cinco años, unos sin haberse confesado en toda su vida, otros plenos de estudios, que no queriendo seguir esta carrera, y por el motivo de no poder aprender oficio alguno, por causarles pudor y vergüenza en esta edad a los unos y por ser los otros hijos de personas de distinción, se ven precisados a tomar el giro de la pluma para colocarse y aprender de nuevo las reglas de escribir, que podían tener olvidadas, si sus padres los hubieran puesto en las escuelas o les hubieran dejado en ellas el tiempo necesario para conseguir aprovechamiento.³⁷

Así, Rafael Ximeno concluye: “establecidas las escuelas de limosna en esta ciudad, es preciso que ocurran a ella todos los niños que nosotros tenemos en las nuestras, por cuyo motivo nos veremos precisados a abandonar nuestro ejercicio, a entregar nuestros títulos, a cerrar nuestras escuelas, a buscar otros destinos”.³⁸

Como se ve, la educación básica en 1786, apenas 28 años antes de la promulgación de la Constitución de Apatzingán, era pobre en número de escuelas, en cantidad de maestros y en voluntad de los padres de enviar a sus hijos a clases. El resultado de esa realidad, por lo menos en lo básico, era una paradoja: por un lado, una gran necesidad de escuelas dado el número de iletrados; al mismo tiempo, lo inoperante, incluso el cierre, de las mismas dada la poca población interesada en enviar a los niños a la escuela. Así, no es extraño que la educación básica no fuera uno de los temas centrales a la hora de fundar la nación mexicana.

En lo que respecta a la educación superior el problema no es muy diferente, pues a fines del siglo XVIII y principios del XIX sólo había en México dos universidades: “La Real y Pontificia Universidad de México [que] fue creada en 1551, tan sólo 30 años después de la conquista [y] la Universidad

37. *Ibid*, p.122.

38. *Ibid*, p.124.

de Guadalajara [que] logró ser creada hasta 1792”.³⁹ Por lo demás, “en el siglo XVIII, la Compañía [de Jesús] contaba con seis colegios o institutos en Nueva España”;⁴⁰ Tanck de Estrada nos habla de cuatro instituciones más: “la Escuela de Cirugía, 1768; la Academia de San Carlos, 1748; el Real Estudio Botánico, 1788; y el Colegio de Minería, 1792”.⁴¹

Ahora bien, prácticamente todas estas instituciones educativas, si bien eran de nivel superior, estaban total y absolutamente copadas por los poderes monárquico y eclesiástico, además de ser instituciones sumamente ineficaces y burocráticas. En lo que respecta a las universidades y los colegios, además, toda la educación era de corte escolástico y, por tanto, no incluía las innovaciones de la ciencia y la filosofía modernas. En estas instituciones se seguía enseñando, por ejemplo, la física de Aristóteles, cuando ya Newton había desarrollado y publicado todo su pensamiento (de hecho para 1814 tenía ya 87 años de muerto). Así, la mayoría de los científicos y filósofos del Renacimiento y de la Ilustración estaban prohibidos e incluidos en el índice de libros de la Inquisición. Cristina Cárdenas, al reseñar la trayectoria de la enseñanza de las disciplinas científicas al margen de las universidades, nos dice:

Las universidades habían surgido como centros fundamentales de difusión del conocimiento. En sus inicios funcionaron como corporaciones de maestros y estudiantes, con una dinámica propia, y debieron luchar para ser reconocidas como tales. Sus actores eran sujetos comprometidos en un proyecto rigurosamente intelectual. Pero, paradójicamente, desde finales del siglo XIV las universidades se habían convertido en un obstáculo al cuestionamiento y a la renovación de los saberes. El carácter revolucionario de las universidades espontáneas del siglo XIII había sido rápidamente recuperado por la realeza y por el pontificado. Como su existencia dependía cada vez más de estos poderes, emplearon toda su energía en conservar sus estatutos y sus privilegios y se convirtieron progresivamente en instituciones al servicio de los poderes establecidos, que las utilizaron tanto para formar a los profesionistas necesarios para su funcionamiento burocrático, como para velar por la

39. Cárdenas Castillo, Cristina. *Op. cit.*, p.12.

40. *Ibidem*, p.162.

41. Tanck de Estrada, Dorothy. *Op. cit.*, p.111.

defensa de los valores intrínsecos del Antiguo Régimen. Esta subordinación favoreció el establecimiento gradual de un monopolio. La elite aristócrata hizo de las universidades su dominio. El trabajo intelectual dejó su lugar, poco a poco, a los formalismos. Sobrevino el estancamiento interior, se instaló el misionerismo, las universidades se convirtieron en centros de perpetuación de la tradición. Esto significa que, de manera general los nuevos conocimientos evolucionaron en espacios ajenos a las universidades.⁴²

De hecho, uno de los más importantes constituyentes de Apatzingán, quien también fue constituyente de las constituciones de 1824 y 1836, Carlos María Bustamante, publicó en 1822 un artículo en el históricamente importante periódico *La Avispa de Chilpancingo*. En él se reseña a sí mismo durante uno de sus discursos en el Congreso, hablando de la universidad y de su naturaleza corruptora de la juventud. El dato es importantísimo para la reflexión que nos ocupa porque se trata de uno de los constituyentes más influyentes en la Constitución de Apatzingán. De esta manera comienza su artículo:

Amigo mío: La mañana del día de ayer (9 de mayo de 1822) la gasté en el Congreso. Tratóse en aquella asamblea de varias cosas, y me llamó la atención entre ellas la resolución tomada sobre no hacer novedad *por ahora* en cuanto al bárbaro sistema de estudios de nuestros mayores, y perdedero de tiempo de la Universidad de México, reclamado por el Sr. Rector del Colegio de S. Ildefonso [nota al pie: En este despiadado ataque a la Nacional y Pontificia Universidad de México alega Bustamante que las presiones que ejercía el claustro de doctores eran tales que se optó por no cambiar inmediatamente el sistema. Quedó como durante la Colonia hasta la reforma educativa de Valentín Gómez Farías en 1833 (...)] El Lic. Bustamante (D. Carlos), Diputado por Oaxaca, subió a la Tribuna, y según hago memoria dijo este sencillo discurso: [nota al pie: Bustamante hablaba acerca de sí mismo como si no fuera el autor de la carta (artículo)] “Señor. En el año de 1794 comencé a cursar Jurisprudencia en esta Universidad y muy luego conocí que aquel lugar era el de la corrupción de la juventud. Desde entonces suspiré por el momento de poder elevar mi voz ante quien pudiese remediar este gravísimo mal.

42. Cárdenas Castillo, Cristina. *Op. cit.*, p.147.

Llegó para mí este instante deseado, así como lo es para todos los que no miran con indiferencia nuestra juventud amable. ¿Qué cosa es la Universidad de México en el estado en que la vemos y la vieron nuestros padres? Todo podría decirse en esta pequeña inscripción que de buena gana haría yo grabar en el frontispicio de su puerta:

Temporis jáctura, ae Juventutis nostrae desperditis.

Perdedero de tiempo, y de la juventud; no es otra cosa ciertamente [...]⁴³

Como se puede ver, el panorama de la educación superior en aquella época tampoco era visto con respeto por quienes manifestaban posturas liberales. Conviene, sin embargo, hacer una excepción, misma que venía constituyéndose como un factor de verdadero cambio desde mediados del siglo XVII, en la mentalidad de quienes ostentaban el poder eclesiástico y educativo en la Colonia: los jesuitas. Por desgracia, fueron expulsados por Carlos III en 1767 y no llegaron, por tanto, a desarrollar toda su capacidad transformadora para el México que habría de nacer poco después.

Habría que agregar que las divergencias entre Morelos y el Congreso respecto a la estructura orgánica de la Constitución; los hechos lamentables sucedidos con José María Coss y José María Liceaga, cuando se negaron, como miembros del primer supremo gobierno, a ejercer el poder, y la guerra de independencia no concluida, son hechos que sugieren que las deliberaciones del Congreso a la hora de construir la estructura y el texto mismo de la Constitución deben de haber estado muy centradas en el tema de la instrumentación legal de la soberanía, y el tema de la educación en aquellos momentos era algo que perfectamente podía ser postergado. Herrera Peña, en relación con la postura de Morelos hacia los artículos orgánicos de la Constitución, dice:

Los capítulos anteriores fueron inspirados, o al menos apoyados, por Morelos. No así el siguiente, relativo a la parte orgánica de la Constitución, específicamente la división de poderes, al que él llamaba parte “práctica”, con la cual siempre mantuvo su voto en contra [...] Morelos expresó su desaprobación por esta forma de integración de los poderes del Estado. Era impráctica. Él había propuesto la forma de gobierno

43. Bustamante, Carlos María, en Staples, Anne. *Educación: panacea del México independiente*, SEP, México, 1985, pp. 18 y 19.

republicana no sólo con el fin de que la nación ejerciera plenamente su soberanía, sino también para que en el marco de dicha forma de gobierno florecieran y se garantizaran el ejercicio de los derechos del hombre [...] Porque no bastaba, a juicio del Siervo de la Nación, que se proclamaran los derechos en forma abstracta. Era preciso igualmente que se expidieran instrumentos legales y se crearan vigorosas instrucciones que hicieran posible su ejercicio.⁴⁴

Y en relación con José María Coss y José María Liceaga, comenta:

El doctor Coss había sido detenido por pronunciarse no sólo contra el Congreso sino de plano contra el sistema constitucional, alegando que ambos representaban obstáculos contra la autoridad moral, política y militar del Siervo de la Nación, contra el poder ejecutivo e incluso contra la independencia nacional. Coss tenía razón en el fondo, pero no en el procedimiento. A pesar de compartir con Coss sus ideas, en lugar de aprovechar su defección para crear una crisis política que le devolviera la autoridad suprema, Morelos se vio obligado a cumplir con la comisión que le confirió el Congreso, y lo capturó. La asamblea juzgó al detenido y lo condenó a muerte; pero al invocar Morelos los servicios que prestara a la patria los pasados años, se le conmutó la pena por prisión perpetua. Así salió —no por sorteo, sino por fractura institucional— uno de los triunviros del supremo gobierno. Correspondía a José María Liceaga iniciar el ciclo rotatorio siguiente en la presidencia del consejo del gobierno; pero no pudiendo demostrar su disgusto por la ineficacia del sistema en otra forma, pidió licencia por tiempo indefinido y se fue a atender sus negocios particulares. Por instrucciones del Congreso Morelos lo suplió. Ejercía ese cargo cuando fue capturado por las tropas realistas, a principios de noviembre de 1815.⁴⁵

En resumen, pues, la educación básica se mantenía atrapada en una paradoja y, a excepción de los sacerdotes jesuitas, la educación superior y su pensamiento correspondiente en la Nueva España dejaba mucho que desear. Por

44. Herrera Peña, José, tomado de wysiwyg://56/http://jherrerapena.tripod.com/base5.html

45. *Idem*.

ello, el tema de la educación no significó ninguna clase de contrapeso a los dos temas centrales que los constituyentes de Apatzingán tenían como prioridad, sobre todo por las circunstancias que rodearon las deliberaciones. Si bien aprender a leer y escribir era posible, y hacer una carrera universitaria también, ninguna de estas actividades, en la condición en que se encontraban, llegaba a ser una cuestión suficientemente prioritaria. Tan era así que Morelos, una persona muy letrada, no hizo mención alguna de ello en los *Sentimientos de la nación*. Su mente estaba, fundamentalmente, en hacer de México un país católico e independiente. La educación y su transformación vendrían como consecuencia de estos cambios sociales profundos.

Desde el contexto histórico

Ahora bien, tanto el texto de la Constitución de Apatzingán como el contexto inmediato arriba esbozado sólo pueden explicarse —en principio— desde la información sustancial que aportan las tres etapas históricas en que, como dije antes, pude clasificar la historia precedente.⁴⁶ Cada una constituye un marco parcial de interpretación del texto de la Constitución de Apatzingán y de su contexto documental e inmediato, pero las tres dan cuenta, en forma interrespectiva, del devenir de estos tres temas del texto y su contexto: religión, soberanía y educación. Conviene hacer notar, sin embargo, que el tema de la educación, a lo largo de todos esos antecedentes históricos, está siempre subordinado a la iglesia o al estado.

Primera etapa: de 1000 a 1400 (siglos XI–XIV)

Durante estos siglos, monarquías y religión católica se encontraban profundamente vinculadas. Las ocho cruzadas que hubo entre 1096 y 1270 fueron dirigidas y asumidas —en toda su dimensión social e histórica— por la alianza de los reyes y los nobles con el Vaticano; durante esos mismos dos siglos, las monarquías de Inglaterra, Francia, España, Italia y Portugal fundaron

46. La síntesis de las tres etapas históricas presentadas son el sumario que puede hacerse de un amplio historiograma construido con base en una gran cantidad de fuentes bibliográficas. Por razones prácticas, no se citan ahora todas las referencias del historiograma, pero los textos consultados aparecen en la bibliografía citada.

las primeras universidades del mundo, controlando así a los intelectuales, no sólo por haber fundado tales instituciones sino porque muchos profesores provenían de las órdenes de franciscanos y dominicos, además de otorgar a maestros y estudiantes diversos tipos de privilegios: exención de impuestos y fuero judicial especial, entre otros. Finalmente, tanto monarquías como iglesia controlaban por medio del temor a los pueblos a través de dos instituciones: el sistema feudal, por un lado, y la temida Inquisición, por el otro, cuya primera versión data de 1231, poco después de que se fundaran las órdenes de franciscanos (1209) y dominicos (1215). Llama la atención que, siendo esta época la que ve nacer las primeras universidades del mundo, y habiendo habido seis concilios durante esos mismos años (1123–1274), en ninguno se abordara el tema de manera central o profunda. Como puede verse, en esta primera etapa histórica la educación está bajo control total de la iglesia y de las monarquías.

Segunda etapa: de 1400 a 1700 (siglos XV–XVII)

En estos siglos, una especie de preilustración fue permeando la sociedad, mientras se dejaba atrás la Edad Media. Así, surgieron los renacimientos italiano (1400–1600), flamenco (1400–1650) y español (1500–1700) y sus figuras (De Cusa, Pomponazzi, Da Vinci, De Rotterdam, Bruno, Campanella, Shakespeare, Cervantes); los filósofos escépticos de su época (Montaigne, Charron, Sánchez); también el pensamiento científico moderno (Copérnico, Galileo, Kepler, Leibniz, Newton y otros), y diversos inventos determinantes (la imprenta, el molino de hierro, las cañerías de plomo, el microscopio, el catalejo, el telescopio, el rifle). También en esta época sucede el primer ataque grave a la monarquía (la revolución inglesa). Al mismo tiempo que surgió toda esta preilustración, también aparece la Reforma (Lutero, Calvino, Enrique VIII, De Rotterdam) y la Contrarreforma (segunda Inquisición, Concilio de Trento, Compañía de Jesús). En el Concilio de Trento se perdió la oportunidad de resolver la fractura de la iglesia debido a la influencia de jesuitas e italianos y, por tanto, se recrudece la Inquisición. Es precisamente en este contexto que nace la orden jesuita (1534) y surge el índice de libros, que se actualiza con cierta frecuencia (1546–1790). Durante los dos tercios finales de esta época (1500–1724), además, reinan en España los Habsburgo. Como puede verse, si bien surge en esta etapa histórica el pensamiento propiamente científico, lo hace al margen de las universidades. En otras palabras, la educación seguía básicamente igual que en la etapa

anterior. Las artes, la filosofía y la ciencia avanzaban, pero por rieles distintos a los institucionalmente educativos.

Tercera etapa: de 1700 a 1800 (siglo XVIII)

En este siglo, llamado de las Luces, se encontraban ya instalados —en las sociedades francesa, española e incluso en la Nueva España— los valores fundamentales de la Ilustración: racionalismo (razón y método); empirismo (experiencia—experimentación); enciclopedismo (razón y sistematización); sensualismo francés (sentimiento y sensaciones), y deísmo (Dios por la razón). Como consecuencia de todo este proceso intelectual y pragmático, tienen lugar numerosos inventos prácticos (globo de aire, puente colgante, máquina de descarga eléctrica, barco de vapor, termómetro, vehículo de vapor, siderúrgica moderna). Por lo demás, el devenir de las tres etapas produce las transformaciones sociales profundas de fines del siglo XVIII y principios del XIX: la revolución industrial, la independencia de Estados Unidos, la revolución francesa y todas las independencias de América. Apenas inicia el siglo XVIII comienzan a reinar en España los Borbones, con Felipe V (1724). En la Nueva España funcionan dos universidades, una en la ciudad de México y la otra en Guadalajara, así como numerosos colegios y seminarios, entre los que sobresalen los jesuitas y, como ya había dicho, un aire de ilustración propio circula por el ambiente intelectual de la época. Sin embargo, como ya quedó asentado, las instituciones educativas, tanto a nivel básico como superior, seguían su propio camino. Ellas estaban al margen de todo este conocimiento.

Intento de respuesta a la pregunta histórico-social

Del análisis del contexto documental, inmediato e histórico, se deduce, por lo menos como una hipótesis fundada, que en el momento de las deliberaciones acerca de la Constitución las prioridades de los constituyentes se centraron en tomar una postura conservadora respecto de la religión y una postura liberal en relación con la soberanía, dejando al margen la educación por las siguientes razones:

1. La presencia de la religión católica en la Constitución de Apatzingán no es sino el reflejo de su relación con los estados occidentales a partir de 313 después de Cristo. En otras palabras, desde que Constantino el Grande hi-

ciera legal la práctica cristiana, devolviera a la iglesia los bienes confiscados hasta entonces y santa Helena, su madre, apoyara el desarrollo de la institución eclesiástica con el tesoro imperial,⁴⁷ hasta el momento de la promulgación de la Constitución de Apatzingán, la iglesia católica había permeado una infinidad de procesos sociales. La cultura de articular religión y soberanía se convirtió en la práctica común. Las ocho cruzadas, con reyes y nobles involucrados directamente; los actos de represión contra los herejes, desde las siete mil personas pasadas a cuchillo por el emperador cristiano Teodosio,⁴⁸ en 391 después de Cristo, hasta la ejecución de Hidalgo y Morelos, pasando por las dos versiones de la Inquisición (1231 y 1542); la apropiación de las universidades por las monarquías y el papado en una mancomunidad de control intelectual sujeta mediante privilegios fiscales, judiciales y sociales; la misma Reforma, como expresión exacerbada de un cristianismo todavía más radical, y su consecuente Contrarreforma en los siglos XVI y XVII, expresadas con toda su fuerza en ambos bandos a través de muy distintas formas de intolerancia religiosa, así como la resistencia mostrada por la iglesia católica a todo avance de las artes, las letras y las ciencias durante los siglos XVII y XVIII, tenían demasiado peso histórico en la cultura de España y sus colonias como para esperar que la Constitución de Apatzingán se adhiera a la libertad de cultos que las tres declaraciones de los derechos del hombre y las tres constituciones francesas consagraron formalmente, quizá debido a que fue en ese país donde nació y prosperó con más fuerza el pensamiento de postura liberal que racionalistas como Descartes, ilustrados como Voltaire y sensualistas como Condillac propusieron al mundo en los momentos críticos previos a la revolución francesa.

2. El descontento abierto y generalizado de los criollos, quienes ya no querían seguir relegados de la metrópoli por los españoles que llegaban a ocupar los puestos importantes de la Colonia; el grado de marginación en que vivían mestizos e indios; el surgimiento del pensamiento ilustrado, ya fuera a escala local o estimulado por el europeo, así como el movimiento de emancipación del autoritarismo que significaban los ideales de la revolución francesa, eran realidades sociales muy intensas como para que no se desbordaran, masificándose en un movimiento independentista cuyo alcance ya no

47. Vogt, Joseph. *Constantino el Grande y su siglo*, Peuser, Buenos Aires, 1956, p.263.

48. Malet, Alberto. *Op. cit.*, p.183.

fue reinstalar la monarquía de Fernando VII sino crear un país nuevo y libre, no sólo libre de España sino sobre todo de los esquemas sociopolíticos medievales del autoritarismo sin límite, que no satisfacía las necesidades de un mundo moderno en surgimiento. Ya no era posible entender la soberanía si esta no emanaba del pueblo mismo.

3. Así pues, conservar la religión y buscar una soberanía democrática fue la aspiración prioritaria. Todo lo demás se dejó para ser resuelto a partir de esta primera plataforma sociopolítica. La convivencia ideológica y pragmática de la religión católica como la única permitida y una soberanía que emanaba del pueblo y era organizada por él mismo de forma democrática, aun con todas sus imperfecciones, fue posible, por un lado, porque los constituyentes, aunque en temas de religión mostraron posturas conservadoras, coincidieron en temas de soberanía con posturas radicalmente liberales; por el otro, porque esos constituyentes, ilustrados en lo que se refiere a soberanía y democracia, fueron influidos por las tres cartas de los derechos del hombre y las tres constituciones francesas pero no se dejaron influir por la normatividad constitucional en materia de libertad de cultos, que esas cartas y constituciones consagraron de manera amplia y consistente. Los constituyentes de Apatzingán supieron separar una cosa de la otra y mantuvieron esa doble visión con decisión y persistencia. Sabían con absoluta claridad lo que querían y lo que no querían. Las conductas ya citadas de José María Coss, José María Liceaga, José María Bustamante y José María Morelos dejan a la vista su carácter y el peso de sus convicciones.

4. El escaso interés de los padres de familia por enviar a sus hijos a la escuela básica; el hecho de que la iglesia se hubiera hecho cargo de esta actividad por muchos años, y el escaso número de escuelas y maestros, hacían poco creíble la necesidad de establecer un compromiso de parte del estado para hacerse cargo de crear, mantener y sostener en todos sentidos el cuantioso número de escuelas y maestros necesarios para cubrir la educación básica en todo el territorio nacional.

La educación superior también era mínima, y ya estaba en manos del clero. Por otro lado, era evidente —por lo ya citado— que los constituyentes consideraban las instituciones educativas (básicas y de nivel superior) como parte del sistema social que había que transformar. La educación, así como las instituciones donde se impartía, no contaban con ninguna credibilidad. De hecho el verdadero conocimiento avanzaba al margen de las uni-

versidades. Recuérdese, sólo como dos preclaros ejemplos, que Shakespeare y Rousseau nunca fueron a la universidad. El primero es uno de los más grandes escritores de todos los tiempos y el segundo, uno de los filósofos y educadores más reconocidos en ambos campos. Shakespeare escribió su obra a finales del siglo XVI y principios del XVII, y Rousseau a mediados del XVIII. En ambas épocas las universidades tenían las características ya citadas. No había mucho que hacer con ellas.

5. Cuando se promulgaron las tres cartas de los derechos del hombre —en 1789, 1791 y 1793— y las tres constituciones francesas —de 1791, 1793 y 1795— el pueblo de Francia ya estaba en posesión de su realidad social: no luchaba contra un país extranjero ni tenía, desde 1791, más presiones que las luchas intestinas de los tres movimientos consecutivos que la propia revolución francesa produjo: la Asamblea Constituyente (1791), la Convención (1793) y el Directorio (1795). En el caso de España, si bien las condiciones eran un tanto más adversas, pues se trataba de un país ocupado militarmente por Napoleón desde 1808, la verdad es que las Cortes de Cádiz promulgaron su Constitución a sólo cuatro años de la ocupación. El caso de México, en cambio, es totalmente distinto. La Constitución de Apatzingán fue promulgada prácticamente a mitad de una guerra, que además se libraba en condiciones militares muy desfavorables y, para colmo, se peleaba contra lo que en ese momento era, para toda América, un imperio. Además, la guerra independentista sucedía después de tres siglos de ocupación colonial. De modo que los tiempos y las condiciones para deliberar y dictar las propias leyes no eran muy parecidos a los que Francia o España tuvieron para hacer lo suyo en sus respectivos momentos. Es entendible, entonces, que los constituyentes se centraran sólo en los dos asuntos que les eran en verdad prioritarios: religión y soberanía, dejando lo demás para un momento más propicio.

6. Como si todas estas circunstancias no fueran suficientes para explicar que la Constitución de Apatzingán haya estado centrada en dar solución a las dos cuestiones fundamentales de ese momento: religión y soberanía, habrá que añadir el estado en que se encontraban los constituyentes, entre ellos y en la relación con Morelos, quien, aunque conservaba el poder del ejército, se mantenía subordinado al Congreso por lealtad al principio de soberanía. Para él era el Congreso el depositario legítimo de esta y por eso, aunque votó siempre en contra de los artículos orgánicos de la Constitución, se

mantuvo disciplinado, como un diputado más. Así, a la luz de lo que seguramente significó para el propio Congreso sacar adelante la parte orgánica de la Constitución, el tema de la educación, como tema de análisis y deliberación detallada, debe de haber sido perfectamente postergable.

Intento de respuesta filosófica

Creo que el porqué del por qué del hecho histórico-social debe responder a tres preguntas: las dos primeras se plantean todavía en el ámbito disciplinar del análisis histórico-social, pero van preparando ya la reflexión filosófica, que se vislumbra en la tercera. Son las siguientes: ¿Qué era lo constituido previamente en la realidad sociopolítica de Francia, España y México, que los diversos grupos de constituyentes tuvieron que enfrentar? ¿Qué intentaron conservar y qué intentaron transformar de esa realidad constituida al promulgar las distintas constituciones? ¿Qué significaciones filosóficas se derivan de la respuesta a las dos preguntas anteriores, no sólo en el ámbito de la Constitución de Apatzingán sino en su contexto inmediato (1789-1814) y en el geográfico de las tres naciones?

En los primeros apartados de esta segunda parte, todavía disciplinares, trataré los tres temas: religión, soberanía y educación. Al llegar a la reflexión propiamente filosófica, aunque tocaré el tema de la soberanía, me centraré sobre todo en la educación.

Lo constituido, lo constituyente, lo reconstituido

En 1789, unos días antes de que estallara la revolución francesa, Francia estaba constituida de una determinada manera y, si bien tal estado no era estático, pues la Asamblea Nacional ya estaba en efervescencia, tampoco habían acontecido todavía los movimientos sociales que habrían de reconstituirla, es decir, los movimientos ciudadanos que habrían de transformar lo constituido.

De la misma manera, tanto para España como para sus colonias, lo constituido en 1808 habría de comenzar a reconstituirse una vez que Napoleón Bonaparte ocupara España y desencadenara con ese acto las fuerzas sociales reconstituyentes; esas fuerzas, si bien estaban latentes en ambos lados del Atlántico, permanecían en calma.

Lo constituido, lo constituyente y lo reconstituido son tres de los conceptos que habré de utilizar en esta reflexión, donde considero que la promul-

gación de una constitución en un país no es sino la formalización de una realidad sociopolítica que, habiendo estado constituida de cierta manera, pasó por la reflexión de los constituyentes, quienes conservaron y transformaron lo que para ellos debía reconstituirse de esa misma realidad por la vía de la ley. Después del proceso constituyente, lo que queda es una nueva constitución; lo constituido antes de ella ha quedado, en ella misma, reconstituido.

Con estas conceptualizaciones básicas, y algunos hechos de la historia antigua muy relevantes para este tema, es posible comenzar a dar respuesta a la primera pregunta: ¿Qué era lo constituido previamente, en la realidad sociopolítica de Francia, España y México, que los diversos grupos de constituyentes tuvieron que enfrentar?

Soberanía y religión: de Aristóteles a Constantino

Ya he dado cuenta de las características constitutivas de la realidad histórico-social de Francia, España y México en el momento de la Ilustración, en tres aspectos: religión, soberanía y educación. Sin embargo, para entender lo que ello significó en su origen será necesario remontarnos al siglo V antes de Cristo, en lo que a soberanía se refiere, y al año 313 de nuestra era, cuando religión y soberanía o, si se prefiere, iglesia y estado, unieron sus naturalezas institucionales, creando lo que habría de ser el poder casi absoluto de los estados cristianos de Europa y América.

La educación, en esta etapa de la historia, o bien era recibida sólo por una elite, en sus propios hogares por un pedónomo pagado, o bien era religiosa, en el seno de las comunidades cristianas de la época. Al unirse iglesia y estado la educación simplemente integró ambos aspectos en uno.

Para comprender el escenario sociopolítico de esta alianza, y de los conceptos políticos relacionados con el de soberanía, es necesario analizar, en el origen mismo del fenómeno, por qué es esta realidad constituida desde entonces la que habrá de reconstituirse con nuevos paradigmas a partir de la Ilustración y de la revolución francesa, tanto en Francia como en España y México, en cada caso a su manera y bajo sus requerimientos culturales.

Y es que tanto los conceptos de democracia, soberanía popular y división de poderes como el de libertad de cultos no son en su origen propios de la Ilustración, de la revolución francesa y de los documentos que de ellas se desprenden, aunque ahí sean ubicados —por equivocación— por la cultura occidental vigente. Estos conceptos fundamentales y fundadores de la

civilización occidental sólo fueron retomados por pensadores lúcidos y visionarios, quienes les dieron una nueva dimensión e interpretación en el centro de las condiciones de su propio momento histórico.

Respecto a los conceptos de democracia, soberanía popular y división de poderes, Aristóteles, cinco siglos antes de Cristo, los había analizado y explicado con lujo de detalles, no sólo como estructuras públicas sino en su propia respectividad y en su relación con los conceptos de igualdad y libertad, centrales para los hombres de la Ilustración y de la revolución francesa. Si bien Aristóteles vivió en una época en la que todavía había esclavos, y de hecho elaboró una teoría de la esclavitud que justificaba este fenómeno como una cosa de la naturaleza, en sus escritos, como podrá verse en seguida, ya estaban presentes los conceptos esenciales de todas las democracias modernas:

El sistema democrático reconoce como principio la libertad, que es al mismo tiempo su fin. Parece que sólo en la democracia puede haber verdadera libertad, cuyo primer carácter es la alternativa del mando y de la obediencia. El derecho político en la democracia es la igualdad, basada en el número y no en la virtud. Se sigue de este *principio que el pueblo es siempre el soberano*, y que la voluntad de la mayoría es la ley suprema. Así, en la democracia, los pobres son soberanos con exclusión de los ricos, porque son los más numerosos, y prevalece la opinión de la mayoría. Este es el primer carácter distintivo de la libertad, que consideran indispensable los partidarios de la democracia. El segundo carácter de la libertad es el derecho de vivir cada cual como mejor le parece: el hombre libre, se dice, debe hacer su voluntad, así como el esclavo debe someterse a la ajena. Resulta de estos principios que ninguno, en la democracia, puede ser mandado, o que, si obedece, debe ser bajo la condición de mandar a su vez. Así, *en este sistema se combina la libertad con la igualdad* [...]

En todo Estado *existen necesariamente tres poderes* que un legislador sabio debe procurar armonizar entre sí y con la especie de gobierno [...] Estos poderes son: el deliberante, el ejecutivo, considerado en las atribuciones y en la elección de los magistrados, y el judicial.⁴⁹

49. Aristóteles. *Op. cit.*, pp. 204–205, 193 (las cursivas son del autor).

Respecto del concepto de libertad de cultos habría que decir que, aunque parezca paradójico y contradictorio, fue precisamente en el *Edicto de Milán* donde Constantino el Grande y Licinio Augusto, emperadores romanos de Occidente y Oriente, respectivamente, si bien acogen a los cristianos y les restituyen los bienes confiscados, no establecen el advenimiento de una religión oficial o, peor, de estado; simplemente permiten la práctica libre de su religión, siempre dentro del marco liberal de una bien entendida y muy prudente libertad de cultos.

El análisis del *Edicto de Milán* distingue dos partes. En la primera, ambos emperadores, con mucha cautela —pues apelan, por lo menos en ocho ocasiones, a la felicidad, la seguridad pública, la paz—, manejan las primeras dos cuestiones del decreto: el otorgamiento, en seis ocasiones, de la libre y absoluta libertad para practicar la fe cristiana y del mismo beneficio —curiosamente, en igual número de momentos— a todos los demás cultos; suprime además “todas las condiciones anteriores [...] con respecto a los cristianos y que parecían muy odiosas y ajenas a nuestra clemencia”.

En la segunda parte ambos emperadores, volviendo a apelar al bienestar público y a la tranquilidad, decretan con mucha insistencia la restitución sin titubeo, sin tardanza y de manera gratuita de todos los bienes que les habían sido quitados en el pasado a los cristianos, dejando pendiente la indemnización para los nuevos propietarios sólo “si pidiesen algo de lo recibido o comprado”. En la parte final declaran conveniente el anuncio público del edicto.

Presento aquí los textos de Aristóteles, el *Edicto de Milán* y un breve análisis de este último, porque me parece que son pruebas contundentes de que en el año 313 después de Cristo los hombres de la civilización occidental ya habían conocido y entendido la importancia social de estos cuatro conceptos: democracia, soberanía popular, división de poderes y libertad de cultos. Si bien el edicto es decretado en el doble imperio romano y por dos emperadores, la verdad es que Roma ya había sido una república y había ejercido los valores fundamentales de la democracia.

Volveré al texto de Aristóteles para retomarlo como una base importante de la reflexión filosófica, reservada para el final de esta segunda parte. Por ahora profundizaré en el asunto de la soberanía y la religión.

La alianza entre la iglesia y el estado nace de forma muy benigna: el decreto apela al bienestar del pueblo y a la tolerancia religiosa; pero pronto se convierte en una fórmula de terrorismo religioso, a veces perpetrado por

Edicto de Milán*

Habiéndonos reunido felizmente en Milán, tanto yo Constantino augusto como Licinio augusto, y habiéndonos puesto a tratar de todas las cosas que tocan al bienestar y seguridad pública, entre las que nos parecieron ayudar más a la mayoría de los hombres, hemos creído poner en primer lugar las que se refieren a la reverencia debida a la Divinidad, y dar así a los cristianos, como a todos, Libertad de seguir la religión que cada cual quisiera; de modo que todo lo que hay de Divino en la sede celestial, pueda aplacarse y sernos propicio a nosotros y a todos los que están bajo nuestra potestad. Por esto creímos tomar con saludable y rectísimo criterio la decisión de no negar a nadie el practicar la observancia de los cristianos o de la religión que él ha seguido o la que más le conviene; por lo cual la suma Divinidad, a cuya religión nos adherimos libremente, puede en todas las cosas prestarnos su acostumbrado favor y benevolencia. Sepa, pues, tu Excelencia [el magistrado al que va dirigido el documento] que nos complace suprimir absolutamente todas las condiciones que estaban contenidas en las cartas enviadas anteriormente a este oficio con respecto a los cristianos, y que parecían muy odiosas y ajenas a nuestra clemencia; en adelante cada uno de los que quieran observar la religión de los cristianos háganlo con toda libertad y franqueza sin ninguna inquietud ni molestia. Y comunicamos a tu solicitud todas estas cosas, a fin de que sepas que nosotros hemos dado libre y absoluta facultad a los mismos cristianos, de practicar su religión. Lo que, siéndoles permitido por nosotros, comprenderá tu Devoción que también a los demás ha sido igualmente concedida esta facultad abierta y libre de la propia religión y observancia, con vistas a la paz de nuestro tiempo, a fin de que cada uno tenga libertad en lo que elija respecto del culto. Y esto hicimos, a fin de que no parezca que quitamos algo al honor o a la religión de cada cual.

el estado y a veces por los eclesiásticos. Esta intolerancia religiosa habría de conservarse, más o menos inalterable, hasta la abolición de la Inquisición en España en 1818. Alberto Malet relata:

Constantino quedó siendo el único emperador [...] él era, desde luego, el señor, *dóminus*. Le acompañaba toda la pompa de los déspotas orientales. Llevaba túnica de púrpura, corona de oro; hacía que regaran polvo de oro bajo sus pies y sus súbditos se ponían de rodillas para hablar-

Además juzgamos oportuno establecer respecto de los cristianos que los lugares donde solían reunirse en el pasado, si se los quitaron conforme a cartas enviadas con anterioridad a este oficio y resultan ya adquiridos por nuestro fisco o cualquier otro, les sean restituidos a los cristianos gratuitamente sin pedir ningún precio, y eliminada toda objeción y titubeo; también aquellos que los hubieran recibido en don, los restituyan sin tardanza a los mismos cristianos. Si luego piden algo los que lo recibieron en don o los que los compraron, diríjanse al vicario mediante el cual se proveerá por nuestra clemencia. Todas estas cosas deberás notificarlas sin tardanza a la corporación de los cristianos. Y sabiéndose que los cristianos tenían no solamente esos lugares en que solían reunirse, sino también otros pertenecientes por derecho a su corporación, o sea, a las iglesias, no a particulares, todas estas cosas las comprendemos en la ley precitada; tú ordenarás que sin titubeo o controversia sean entregados a los mismos cristianos, o sea, a su corporación, y a sus reuniones, manteniendo el susodicho criterio, según el cual los que restituyen, como dijimos, sin precio, esperen una indemnización de nuestra benevolencia. En todas estas cosas deberás prestar tu eficientísima mediación a la susodicha corporación de cristianos, a fin de que nuestro precepto sea cumplido lo más pronto posible, y también en esto se proveerá mediante nuestra clemencia a la pública tranquilidad. De ahí resulte, como se ha dicho más arriba, que el favor divino experimentado por nosotros en tan grandes empresas, persevere prósperamente en todo tiempo con nuestras cosas para el bienestar público. Además, a fin de que el tenor de esta sanción y de nuestra benevolencia pueda llegar a noticia de todos, es conveniente que tú expongas en todas partes este escrito en un anuncio público y lo lledes a conocimiento de todos, a fin de que la sanción de esta nuestra benevolencia no pueda quedar oculta.

* Tomado de Ricciotti, Giuseppe. *La era de los mártires: el cristianismo desde Diocleciano a Constantino*, Eler, Barcelona, 1955, pp. 232-234.

le. Era más que un hombre, una encarnación de Dios. De hecho, era el jefe religioso de los paganos, en calidad de Gran pontífice, y pretendía ser jefe de los cristianos, como *obispo exterior*. Su persona era sagrada y todo lo que le rodeaba también lo era.⁵⁰

50. Malet, Alberto. *Op. cit.*, p.179.

Iglesia, estado y represión

Inmediatamente después de su muerte, “el emperador Juliano, sobrino de Constantino, [...] a quien los cristianos le dieron el sobrenombre de *Apóstata*”, intentó la “restauración del paganismo”,⁵¹ pero esto no duró mucho tiempo; apenas 43 años después,

Teodosio [el siguiente emperador] se había convertido al cristianismo porque curó de una enfermedad en 380 d.C. Publicó, a raíz de su conversión, un edicto que hacía de los acuerdos del Concilio de Nicea una *ley del Estado* [...] En 391, el emperador comenzó a perseguir a los paganos. Les prohibió frecuentar los templos de los dioses, y en 392 les prohibió igualmente adorar a los ídolos.⁵²

El punto más alto de esta primera cresta de represión cristiana ejercida por un estado se dio cuando “el emperador hizo rodear el circo por sus soldados durante una representación, y [ordenó] que pasaran a cuchillo siete mil personas”;⁵³ todas ellas, por supuesto, paganas. Lo más interesante de este hecho terrible, para los fines que nos ocupan en este análisis, fue que el emperador, “después de la matanza, fue movido a penitencia por San Ambrosio (340–397) quien era obispo en Milán; el emperador quiso entrar al templo, pero Ambrosio se lo impidió; entonces, el emperador aceptó y cumplió humildemente la penitencia pública que le impuso San Ambrosio”.⁵⁴ El dato no deja de sorprender, pues permite ver el enorme poder acumulado por la iglesia de entonces. Ya no era solamente que la iglesia fuera apoyada por el estado sino que el emperador mismo era doblegado por la iglesia para cumplir penitencia pública.

He aquí los ingredientes primigenios que constituyeron, en el origen mismo de su articulación, esa realidad de la historia occidental que une las palabras iglesia–estado o religión–soberanía, y que luego de sus primeros pasos fue impregnando, de siglo en siglo, de nación en nación, la historia

51. *Ibidem*, p.181.

52. *Ibid*, p.182.

53. *Ibid*, p.183.

54. Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Historia de la iglesia católica*, Procuraduría General, París, s/a, p.93.

misma de los pueblos cristianos y sus respectivas monarquías. Después de los romanos, fueron los francos (500–850); más adelante, el imperio de Carlomagno (700–950), y después vendrían otros; pero siempre era Dios mismo quien depositaba su soberanía sobre el mundo en el monarca en turno. Como ejemplo, transcribo lo dicho en la coronación de Carlomagno: “Tras una breve función, el pontífice se dirige a Carlos, le coloca en la cabeza la corona imperial y dice: ‘A Carlos Augusto, coronado por Dios, grande y pacífico emperador, ¡vida eterna y victoria!’”⁵⁵ Una vez dadas las condiciones de alianza religión–soberanía e iglesia–estado, los conceptos aristotélicos de democracia, soberanía y división de poderes permanecieron dormidos por siglos, hasta su despertar abrupto en el Siglo de las Luces.

La educación, tanto la básica como la superior, se mantuvo durante este periodo bajo la tutela de las monarquías, de la iglesia o de ambas.

Lo que encontraron los constituyentes

Hecho este breve análisis, es posible determinar lo constituido en el origen mismo de esa realidad sociopolítica en términos de religión, soberanía y educación, y contestar a la pregunta de qué fue, después de 15 siglos, con lo que se encontraron los constituyentes de Francia, España y México:

- La religión católica, apostólica y romana como la única permitida.
- La soberanía emanada de Dios mismo y depositada, por intermediación del Papa, en el monarca en turno.
- El rey como dueño absoluto de un poder único e indivisible.
- La educación básica bajo control absoluto de la iglesia católica, misma que mezclaba la enseñanza para aprender a leer y escribir con la enseñanza de la doctrina.
- La educación superior bajo control de las monarquías, del papado o de ambas.

Sobre esta lista, que perfila lo constituido en la realidad sociopolítica de Francia, España y México, y que se explica desde sus orígenes constitutivos mismos, los constituyentes tuvieron que tomar sus decisiones respecto a qué

55. Tomado del libro *Carlomagno*, citado en Guzmán, Martín Luis (comp.) *México en las Cortes de Cádiz*, Empresas Editoriales, México, 1949.

querían conservar y qué modificar, después de hacer pasar tales temas por amplias y con frecuencia acaloradas discusiones.

Lo que se conservó, lo que se transformó

Presentaré ahora, de forma sumaria, lo que en cada nación se conservó o se transformó a la hora de la promulgación de los documentos ya comentados.

En Francia, respecto a la religión, los constituyentes promulgaron en sus cuatro momentos críticos, es decir, durante la revolución (1789), la Asamblea constituyente (1791), la Convención (1793) y el Directorio (1795), la libertad de cultos. Vale la pena recordar, respecto a este apartado categorico, que Francia fue la única nación que asumió con decisión y mantuvo a lo largo de sus jaloneos revolucionarios esta transformación social que no había sido tocada desde el emperador romano Teodosio. Así pues, fuera la primera Carta de los Derechos del Hombre, su Constitución monárquica (1791), su primera Constitución republicana promulgada en medio del terror jacobino (1793) o ya la Constitución moderada del Directorio, esta transformación de lo constituido fue plenamente respetada, lo que habla de la unidad de criterios en este sentido. Prevalecieron las posturas liberales.

Respecto a la soberanía, los constituyentes franceses la concibieron como emanada del pueblo, pero la depositaron en distintas instancias, según el documento. En la primera Carta de los Derechos del Hombre y la primera Constitución, la depositan en la nación; en la segunda Constitución, en el pueblo y, para la tercera, en el universo de los ciudadanos. Al mismo tiempo, la primera Constitución es monárquica: “los representantes son el cuerpo legislativo y el Rey”.⁵⁶ La segunda Constitución (1793) es republicana y deposita el poder en un cuerpo legislativo y en un Consejo Ejecutivo de 24 miembros, y en la tercera Constitución (1795), que también es republicana, aparece un Consejo de Ancianos compuesto por 250 miembros, cuya misión es asesorar; un legislativo y un ejecutivo, pero este ya sólo de cinco miembros, para hacerlo más operativo. En Francia es ciertamente visible cómo los constituyentes fueron de una soberanía todavía centralizada en un legislativo y en el rey a una fórmula cada vez más democrática, más al alcance del pueblo, entendido como un “universo de ciudadanos” y no sólo como una

56. Constitución francesa de 1791.

abstracción, al mismo tiempo que buscaron una fórmula práctica para hacer operable esa democracia. La organización constitucional muestra una plena división de poderes y llama poderosamente la atención, además, la congruencia entre el devenir del diseño de las partes orgánicas de las constituciones y la forma como deviene el modo de depositar la soberanía: primero en un rey, luego en la nación y al final en un universo de ciudadanos.

Respecto a la educación, los constituyentes franceses, desde su primera Constitución, obligan al estado a crear y organizar escuelas gratuitas; señalan en su segunda Constitución la instrucción pública como una función del legislativo, y en la tercera asumen incluso los gastos de hospedaje de los maestros encargados de las escuelas, además de ordenar la educación superior en diversas partes de la república. También, desde la primera Constitución declaraban que la instrucción pública fuera común a todos los ciudadanos, y en la tercera, que era una garantía de derechos el hecho de que la instrucción fuera común. Asimismo, desde la primera Constitución declaraban que los establecimientos de instrucción debían ser distribuidos gradualmente en relación con la división del reino, y en la tercera incluso decretaban una cifra proporcional: el número de escuelas debía ser tal que hubiera por lo menos una por cada dos departamentos.

Para los franceses, los contenidos de la educación tenían que ver en la primera Constitución con “los progresos de la razón pública”, y en la tercera ya hacen mención directa de saber leer, escribir, elementos de cálculo y de moral, aunque hay que recordar que para ellos esta no es sinónimo de religión.

Quienes redactaron la tercera Constitución consideraban necesario que hubiera un instituto nacional encargado de recoger los descubrimientos y perfeccionar las artes y las ciencias, además de establecer fiestas nacionales para mantener la fraternidad entre los ciudadanos y vincularlos con la Constitución, la patria y las leyes. Decretaban también que “los diversos establecimientos de instrucción pública no tuvieran entre ellos ninguna relación de subordinación, ni correspondencia administrativa”; eran, por decirlo de otra manera, independientes del centro.

Llama la atención que sean los constituyentes franceses, en su tercera Constitución, los únicos que llegan a determinar que “los ciudadanos tienen derecho de formar establecimientos particulares de educación y de instrucción, así como sociedades libres para concurrir al progreso de las ciencias, de las letras y de las artes”.

Queda expresado, pues, cómo los constituyentes franceses van adentrándose en el tema de la educación cada vez con más ahínco, con mayor responsabilidad, pero al mismo tiempo permitiendo cada vez más independencia del centro y libertad para que los ciudadanos ejercieran la función de educarse, combinando de manera realmente asombrosa dos conceptos centrales de la revolución francesa nada fáciles de conciliar, como se verá más adelante: la igualdad y la libertad.

Los constituyentes españoles, por su parte, conservaron en su Constitución de 1812 el precepto de que la religión católica, apostólica y romana fuera la única permitida en el reino, prohibiendo explícitamente cualquier otra. Prevalecieron las posturas conservadoras.

En relación con la soberanía, la hacen residir en la nación pero conservan la figura, todavía medieval, de un rey intocable, en tanto “La persona del Rey —dicen en el artículo 168^o— es sagrada é inviolable y no está sujeta a responsabilidad”.⁵⁷ Constituyen, sin embargo, que la potestad de hacer leyes reside en las cortes con el rey, aunque este conserve la potestad de ejecutarlas. Hay, así, una división de poderes, pero el ejecutivo es “hereditario”,⁵⁸ coparticipa en el poder legislativo y tiene la atribución máxima de “ejecutar las leyes”, aun cuando la aplicación de las mismas ya esté en manos de los tribunales. Pareciera que en el caso español hay un positivo avance democrático, aunque moderado, ya que conservan, en general, un todavía muy fuerte icono medieval: el rey.

Respecto a la educación, los constituyentes españoles comprometen al estado en tanto que decretan que “se establecerán escuelas”, además de decir que “se arreglará y creará el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción que se juzguen convenientes”. Al igual que los franceses, decretan que “el plan general de enseñanza será uniforme en todo el reino, debiendo explicarse la Constitución política de la monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas”.

Para hacer explícitos los contenidos, son prolíficos. Decretan que en las escuelas “de primeras letras [...] se enseñará á los niños á leer, escribir y contar, y el catecismo de la Religión católica, que comprenderá también

57. Constitución Política de la Monarquía Española del 19 de marzo de 1814.

58. *Ibidem*.

una breve exposición de las obligaciones civiles”. Asimismo, las universidades se crean “para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes”, debiendo explicarse, como comenté, la Constitución política de la monarquía donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.

Respecto a la inspección son explícitos, pues promulgan que “habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, á cuyo cargo estará, baxo la autoridad del gobierno, la inspección de la enseñanza pública”.

Como síntesis, los constituyentes españoles asumen la obligación del estado; buscan que la educación sea común; no se preocupan por que esté distribuida, y son generosos en los contenidos a considerar. En particular, en este aspecto resalta que, además de que el catecismo de la religión católica es importante, en él se “comprenderá una breve explicación de las obligaciones civiles”, como si estas hubieran sido concebidas como un subconjunto de la religión. Por lo demás, son explícitos en la necesidad de inspeccionar el desempeño de la enseñanza pública.

Los constituyentes mexicanos, al igual que los españoles, conservaron en su Constitución de Apatzingán el mismo precepto respecto de la religión católica, apostólica y romana, decretándola como la única permitida y prohibiendo, igual que en España, cualquier otra. Llama la atención, además, que los constituyentes mexicanos la hayan antepuesto, en importancia conceptual, incluso a la soberanía. Prevalecieron sin duda en este renglón las posturas conservadoras.

En relación con la soberanía, a diferencia de los españoles —y de manera mucho más cercana a la tercera Constitución francesa—, la depositan originariamente en el pueblo y la definen, además, como “la facultad de dictar leyes y de establecer la forma de gobierno que más convenga a los intereses de la sociedad”. Constituyen, también, una muy clara división de poderes usando la misma fórmula que los franceses respecto del poder ejecutivo, aunque reduzcan el número de cinco miembros a tres, quizá para hacerla todavía más operable. A diferencia de España, y mucho más en armonía con la de Francia, los constituyentes mexicanos optaron en este tema por una postura profundamente liberal.

Respecto a la educación, decretaron que “debía ser favorecida por la sociedad con todo su poder”, frase que, como ya expliqué en detalle, no compromete específicamente al estado. Asimismo, mencionan el hecho de

que la instrucción era “necesaria a todos los ciudadanos”, lo cual no es una declaración que busque algún tipo de igualdad en la educación. Como ya se señaló, los constituyentes mexicanos no hacen referencia alguna a la distribución, los contenidos específicos, la inspección ni la libertad.

Igualdad y libertad: ¿conceptos fraternos?

De las dos respuestas anteriores, todavía disciplinares, surge un primer hallazgo: las reconstituciones en lo referente a la religión y la soberanía se mueven en una sola línea, de menos a más libertad en las transformaciones liberales y dejando igual las cosas en lo que se deseó conservar. Lo que no está en absoluto claro, después de las respuestas disciplinares, es lo referente a la educación, pues en este tópico, si bien está clara la dirección, en los casos de Francia y España, hacia una proporcionada por el estado (en España, mediante el catecismo), común para todos los ciudadanos, lo más distribuida posible y bajo inspección del gobierno, no es fácil determinar si esta condición es una respuesta filosófica a una intención real de buscar libertad, ya que a pesar de haberle sustraído a la iglesia esta responsabilidad para ponerla en manos del estado (a excepción de los dos artículos citados de la Constitución francesa de 1795, donde sí se menciona la libertad de educación), lo reconstituido apunta, filosóficamente, aun en manos ya del estado, a una intención de buscar la igualdad y no la libertad, y esto sí merece, desde mi punto de vista, una reflexión filosófica profunda; porque la relación de esa tensión —libertad–igualdad— en la educación parece que sigue siendo un tema pendiente.

¿Qué significaciones filosóficas se derivan de este hallazgo? ¿Cómo conviven la libertad y la igualdad en el ámbito de la educación a propósito de las reconstituciones hechas por los franceses de 1789 a 1795, por los españoles en 1812 y rehuidas por los mexicanos en 1814?

Para comenzar a desarrollar tal reflexión, usaré de nuevo una de las citas de Aristóteles referidas, para retomar algunos conceptos clave en su discurso, y agregaré a mi reflexión filosófica algunas de las ideas de Juan Jacobo Rousseau en *El contrato social* y Henri Bergson en *Las dos fuentes de la moral y de la religión*. Otros autores y textos enriquecerán la reflexión en menor proporción.

Afirma Aristóteles que en la democracia “el pueblo es siempre el soberano, y que la voluntad de la mayoría es la ley suprema”.⁵⁹ De lo anterior se desprende que en un sistema democrático y representativo son los constituyentes los depositarios de la soberanía, que reside en el pueblo. Así, en el supuesto de que tales constituyentes representen realmente a la mayoría, queda todavía una minoría desprovista de ejercer su soberanía, pues en la democracia, como dice Aristóteles, será la mayoría la que prevalezca. Rousseau lo establece de forma distinta, pero poco creíble en la práctica:

La soberanía es indivisible por la misma razón que es inalienable; porque la voluntad es general, o no lo es; la declaración de esta voluntad constituye un acto de soberanía y es ley; en el segundo, no es sino una voluntad particular o un acto de magistratura; un decreto a lo más.⁶⁰

Se deduce que para Rousseau la ley es una declaración de voluntad general, es decir, de todos y no sólo de una mayoría; únicamente así, según él, se puede considerar que un acto democrático es soberano: “Afirmando, pues, que no siendo la soberanía sino el ejercicio de la voluntad general, jamás deberá enajenarse, y que el soberano, que no es más que un ser colectivo, *no puede ser representado sino por él mismo*: el poder se transmite, pero no la voluntad”.⁶¹ Páginas antes, en la misma obra, escribió:

estando formado el cuerpo soberano por los particulares, no tiene ni puede tener interés contrario al de ellos; por consecuencia, la soberanía no tiene necesidad de dar ninguna garantía a los súbditos, porque es imposible que el cuerpo quiera perjudicar a todos sus miembros. Más adelante veremos que no puede dañar tampoco a ninguno en particular [Y concluye:] El soberano, por la sola razón de serlo, es siempre lo que debe ser.⁶²

Como dije, esta concepción ideal de Rousseau es poco creíble en la práctica; sin embargo, ilustra un punto que lleva directo a plantear el meollo de la

59. Aristóteles. *Op. cit.*, p.204.

60. Rousseau, Juan Jacobo. *Op. cit.*, p.14.

61. *Ibidem* (las cursivas son del autor).

62. *Ibid.*, p.11.

cuestión: la relación entre soberanía e igualdad; porque, si he entendido bien, para Rousseau sólo en la absoluta igualdad, es decir, en la expresión uniforme del cuerpo de los particulares, o sea de todos como voluntad general, se da la soberanía. Así, él mismo expresa: “Los compromisos que nos ligan con el cuerpo social no son obligatorios sino porque son mutuos, y su naturaleza es tal, que no se puede trabajar por los demás sin trabajar por sí mismo”.⁶³

Sea pues que baste una mayoría para que haya soberanía, según lo deja dicho Aristóteles cuando afirma: “en la democracia, los pobres son soberanos con exclusión de los ricos, porque son más numerosos, y prevalece la opinión de la mayoría”,⁶⁴ o que se requiera para ejercer la soberanía ya no sólo de la voluntad general representada sino de la presencia de todo el pueblo, según lo establece el propio Rousseau cuando afirma: “No teniendo la autoridad soberana otra fuerza que la del poder legislativo, no obra sino por medio de las leyes, y siendo éstas actos auténticos de la voluntad general, el soberano sólo puede proceder cuando el pueblo está reunido”,⁶⁵ queda claro que el ejercicio de la democracia supone que la mayoría gobierna no porque sea libre y la minoría no lo sea sino porque, al opinar igual y ser más numerosos, se convierten en la expresión de la soberanía y por eso gobiernan. La igualdad de opinión, en este caso, pareciera ser una condición anterior a la libertad, porque si bien en la democracia se tiene la libertad para opinar, si no se es parte de una mayoría que opina igual, de nada sirve a la hora de ejercer tal soberanía. La soberanía, sea que se ejerza por mayoría, como dice Aristóteles, o por todo el pueblo, como dice Rousseau, exige como condición no tanto la libertad sino la igualdad de opinión. En otras palabras, en la democracia, si se piensa igual que la mayoría, ya puede uno dejar la libertad para otro momento: basta la igualdad de opinión para participar en el ejercicio de la soberanía democrática de forma activa. Siempre es posible tratar libremente de convencer a otros para construir una mayoría, pero ese es otro asunto. La soberanía democrática, sea mayoritaria o expresión de la voluntad general, tiene como condición la igualdad y no la libertad. La libertad sólo es el caldo donde la igualdad se cocina. La

63. *Ibid.*, p.17.

64. Aristóteles. *Op. cit.*, p.204.

65. Rousseau, Juan Jacobo. *Op. cit.*, p.48.

libertad en la democracia sirve para hablar, pero para ejercer el poder de la soberanía, sea por mayoría o por consenso, lo que es esencialmente necesario es la igualdad. El propio Aristóteles viste de libertad a esta igualdad cuando dice que “Este es el primer carácter distintivo de la libertad”.

Respecto al segundo carácter de la libertad, Aristóteles lo define como “el derecho de vivir cada cual como mejor le parece: el hombre libre, se dice, debe hacer su voluntad”.⁶⁶ Sin embargo, aun en la democracia más pura, ¿no es el límite de esta libertad lo que marcan las leyes? ¿Y no son las leyes expresión de la mayoría? ¿No es, entonces, que este segundo carácter de la libertad individual otra vez está limitado por la igualdad de la mayoría que aprobó las leyes?

A este respecto, no deja de asombrarme la respuesta de Rousseau cuando le sale al paso este mismo problema:

A fin de que este pacto social no sea, pues, una vana fórmula, él encierra tácitamente el compromiso, que por sí solo puede dar fuerza a los otros, de que, cualquiera que rehúse obedecer a la voluntad general, será obligado a ello por otro cuerpo; lo cual no significa otra cosa sino *que se le obligará a ser libre*.⁶⁷

No deja lugar a dudas una página más adelante, cuando separa las dos clases de libertad humana:

el hombre pierde su libertad natural y el derecho ilimitado a todo cuanto desea y puede alcanzar, ganando en cambio la libertad civil y la propiedad de lo que posee. Para no equivocarse acerca de estas compensaciones es preciso distinguir la libertad natural, que tiene por límites las fuerzas individuales, de la libertad civil, circunscrita por la voluntad general.⁶⁸

Es decir, por la igualdad de opinión de todos. Finalmente, concluye el capítulo “Del dominio real” situándose a favor de la idea antes expresada:

66. Aristóteles. *Op. cit.*, p.204.

67. Rousseau, Juan Jacobo. *Op. cit.*, p.11 (las cursivas son del autor).

68. *Ibidem*, p.12.

Terminaré este capítulo [...] con una advertencia que debe servir de base a todo el sistema social, y es la de que, en vez de destruir la igualdad natural, el pacto fundamental sustituye, por el contrario, una igualdad moral y legítima, a la desigualdad física que la naturaleza había establecido entre los hombres, los cuales, pudiendo ser desiguales en fuerza o en talento, vienen a ser todos iguales por convención y derecho.⁶⁹

De todo esto se desprende que en la democracia, salvo en los casos en que hay libre y espontáneo consenso del cuerpo social, libertad e igualdad no siempre coinciden, porque ¿qué sentido tiene ser libre si se está obligado a trocar esta libertad por una igualdad social según lo determine la mayoría, que es la que ha de ejercer en última instancia la soberanía? Claro que en la democracia tiene sentido la libertad, pero sólo para disentir, porque para ello no sólo no se necesita pensar igual a la voluntad general sino que se piensa diferente y por eso se disiente. Para compartir el ejercicio de la soberanía, en cambio, basta la igualdad. Ya Henri Bergson acusaba este mismo contrasentido y la tensión consecuente entre los dos conceptos:

Corrientemente se dice que el individuo tiene derecho a toda libertad que no lesione la libertad de otro. Pero la concesión de una nueva libertad, que tendría por consecuencia un avance de todas las libertades, unas sobre otras, en la sociedad actual, podría producir el efecto contrario en una sociedad cuyos sentimientos y costumbres hubiese modificado esta reforma. De manera que a menudo es imposible decir *a priori* cuál es la dosis de libertad que se le puede *conceder* al individuo sin perjuicio para la libertad de sus semejantes [porque] cuando la cantidad cambia, cambia también la cualidad. De otra parte la igualdad no se obtiene casi nunca más que a expensas de la libertad, de suerte que habría que comenzar por preguntarse cuál de las dos es preferible.⁷⁰

Por fortuna, el mismo Bergson abre una ventana a esta disyuntiva cuando señala:

69. *Ibid*, p.13.

70. Bergson, Henri. *Las dos fuentes de la moral y de la religión*, Porrúa, México, 1990, p.42.

esta pregunta no permite una respuesta general, porque el sacrificio de tal o cual libertad, si es consentido libremente por el conjunto de los ciudadanos, es todavía libertad; y sobre todo, la libertad que queda podrá ser de una cualidad superior, si la reforma realizada en el sentido de la igualdad ha producido una sociedad donde se respire mejor, donde se experimente mayor alegría por actuar.⁷¹

Pero cuidado: aun esta libertad que Bergson menciona es hija de una igualdad superior, la que concede esa libertad para conseguir una mejor.

Parecería que, bajo estas concepciones bergsonianas, la libertad individual es legítima en tanto que responde a la voluntad general del cuerpo social, que atiende al interés común. La libertad individual, bajo esta lógica, sólo es legítima públicamente si resulta ser una libertad igual a otras y todas ellas son, además, mayoría. Algo así como una libertad individual subordinada a la libertad que a la mayoría por igual le parece, en palabras de Bergson, concedible.

Poco sólido parece para los seres humanos el fundamento de la igualdad común por encima de la libertad individual, porque aquella se encierra en un círculo que no permite el desarrollo ni de esta ni de una igualdad más feliz, más respirable, si la libertad se coarta o se limita en exceso en aras del interés público. Me parece que es así como funciona la cultura: igualando mediante “programas” el comportamiento social. Geertz asegura lo mismo cuando postula que

la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta —costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos—, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como *una serie de mecanismos de control* —planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman “programas”)— *que gobiernan la conducta*.⁷²

Por fortuna, la misma cultura deja siempre un espacio para la crítica libre desde ella misma, a fin de beneficiarse de ella y reconstituirse. Este es precisamente el valor de la libertad, el valor de transformar la igualdad; pero para

71. *Ibidem*.

72. Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 2000, p.51.

que esta libertad pueda lograr ese cometido en la igualdad, tiene que ser independiente de ella, tiene que ser una libertad libre de la igualdad y no sólo una concesión de ella.

Creo que tanto la libertad como la igualdad son, aunque en tensión, los dos constitutivos fundamentales de toda democracia que se funda en un cuerpo legislativo que aprueba leyes. Así lo reconoce Rousseau cuando dice:

Si se investiga en qué consiste precisamente el mayor bien de todos, o sea, el fin que debe perseguir todo sistema de legislación, se descubrirá que él se reduce a los objetos principales: la *libertad* y la *igualdad*. La libertad, porque toda dependencia individual es otra tanta fuerza sustraída al cuerpo del Estado; la igualdad, porque la libertad no puede subsistir sin ella.⁷³

O como dice Aristóteles: “en este sistema se combina la libertad con la igualdad”.⁷⁴ Pero cabe hacerse la pregunta del huevo y la gallina: ¿Qué transforma qué? ¿Son los constituyentes los que cambian la cultura nacional reconstituyendo lo constituido, o es la cultura nacional la que cambia a los constituyentes en su seno para, desde ahí, reconstituir lo constituido? ¿Cómo cambia la igualdad sin la libertad? Porque es claro que la igualdad de ayer no es la igualdad de hoy. ¿Cómo, entonces, y desde qué, la igualdad se transforma a sí misma en una igualdad diferente?

Demos ahora un paso más. Recordemos el lema de la revolución francesa, que permeó sus tres cartas de los derechos del hombre y sus tres constituciones, las que influirían en la Constitución de Cádiz y esta a su vez a la de Apatzingán: “Libertad, Igualdad y Fraternidad”. ¿Cómo hicieron los franceses, más allá de los preceptos constitucionales, que no dejan de ser normativos, para lidiar en la realidad misma de esa difícil relación conceptual: libertad–igualdad?

Para reflexionar sobre esta pregunta y seguir avanzando en el análisis usaré una curiosísima anécdota, nacida precisamente en aquella realidad francesa. Ilustra de manera plena la dificultad pragmática que encierra esta

73. Rousseau, Juan Jacobo. *Op. cit.*, p.28.

74. Aristóteles. *Op. cit.*, pp. 204–205.

dualidad cuando se le quiere hacer convivir en la realidad humana. La cita es de Lynn Hunt:

A pesar de la aparente defensa por parte de la Convención del derecho de cada individuo a vestir como quisiera, el mismo Estado estaba penetrando en este terreno cada vez con más fuerza. A partir del 5 de julio de 1792, todos los hombres estaban obligados por ley a llevar la *cocarde* [un adorno circular para el tocado] tricolor; a partir del 3 de abril de 1793 esta obligación incluía a todos los franceses, independientemente de su sexo. En mayo de 1794, la Convención pidió al artista–diputado David que presentara sus ideas y sugerencias para la mejora de la vestimenta nacional, y éste realizó ocho bocetos, dos de los cuales correspondían a uniformes civiles. La diferencia entre el traje civil propuesto y los de los oficiales era mínima: ambos incluían una corta túnica abierta y sujeta a la cintura por un fajín, calzas ajustadas, botas cortas o zapatos, una especie de toca y una capa tres cuartos [...] No obstante, *la idea misma de crear un uniforme civil, nacida en el seno de la Sociedad popular y republicana de las artes, revela las esperanzas de algunos de hacer desaparecer por completo la frontera entre lo público y lo privado*; todos los ciudadanos llevarían uniforme, fueran o no soldados. Los artistas de la sociedad popular insistían en que el modo de vestir de la época era indigno de un hombre libre: si el carácter privado debía sufrir una revolución, entonces la vestimenta debía ser también renovada por completo. ¿Cómo se podía alcanzar la igualdad si las distinciones sociales seguían expresándose a través de la indumentaria?⁷⁵

Si repensamos esta pequeña historia francesa de la vida real, justo en la época de las grandes trasformaciones sociales que cambiaron el mundo, y lo hacemos involucrando los conceptos de libertad e igualdad, veremos que la libertad individual y privada está contrapuesta a la igualdad social y pública. ¿Qué hacer? ¿Cómo resolver el dilema? Saberlo es importantísimo, sobre todo cuando se habla de educación, porque una cosa es la educación social

75. Hunt, Lynn. *La revolución privada durante la revolución francesa. Historia de la vida privada*, Taurus, Madrid, 1992, pp. 27–28 (las cursivas son del autor).

y pública, por tanto igual para todos los ciudadanos, y otra cosa muy distinta es la individual y privada, por tanto libre para esos mismos ciudadanos.

La discusión filosófica de esta cuestión, para el caso mexicano al menos, es de gran vigencia, porque la educación todavía es fundamentalmente social y pública, es decir, igual para todos los mexicanos y bajo control del estado: a nivel básico, la Secretaría de Educación Pública (SEP) sanciona los temas, su dirección valoral e incluso proporciona los textos; a nivel superior, en general, la misma SEP sanciona los planes de estudio de las instituciones de educación superior del país, mismos que contienen y proponen al estado temas, metodologías, orientaciones valorales y las bibliografías correspondientes. La educación individual, privada y libre, es posible pero carece de valor oficial frente a la sociedad. Es cierto que hay colegios privados, pero igual son, en lo educativo, certificados por el estado. La educación pasó, gracias a la Ilustración y la revolución francesa, de estar en manos de la iglesia a estar en manos del estado, es decir, de ser una educación igual para todos y bajo inspección de la autoridad eclesiástica a ser igual para todos y bajo la inspección gubernamental. Se movió, ciertamente, el centro de control de la educación de la iglesia al estado, pero no se liberó de ser un instrumento de reproducción de la cultura prevaleciente, si no es que de adoctrinamiento e imposición de los valores llamados “nacionales” por cada gobierno.

Así pues, aquella pregunta del por qué del porqué se va volviendo trágica, ya que, conforme avanzamos en la reflexión de lo que produce lo uniforme y uniformizante, se añade un adjetivo más a la duda inicial: ¿por qué, en el tema de la educación, siendo la igualdad tan riesgosa, los constituyentes ilustrados de Francia, España y México optaron precisamente por ella y no por la libertad? Y la respuesta, al menos como hipótesis, no puede ser otra: ¡por la seguridad que brindaba en ese momento de profundas transformaciones sociales y políticas!

La igualdad permite al ser humano como individuo, pero también como sociedad, moverse en un ámbito de certidumbre. Esa igualdad es la cultura social y pública que se conserva y reproduce, sometiendo las libertades individuales y privadas a la soberanía de la mayoría, igualitaria en pensamiento y obra. La oposición libre y solitaria es disidencia, y como tal es marginada; pero la oposición que logra crecer en dimensión dentro del mismo caldo de la cultura va cambiando de solitaria a minoritaria, y de esta condición —algún día— pasa a ser mayoría, y entonces ya no importa si su expresión es libre o no; basta que sea, porque así, siendo mayoría, o más

fuerte, el peso de la igualdad nueva se opone a la igualdad vieja y en ese momento cumbre, sea por medio de una revolución (en el peor de los casos) o empleando los instrumentos de la política (en el mejor), la cultura da un salto sobre sí misma y se libera de sus propios esquemas, que ya no responden a su nueva realidad. Y es que la igualdad que brinda seguridad no es antagónica ni tiene que ser excluyente de la libertad que promueve el desarrollo. Ambas son las dos caras de una misma unidad: la libertad promotora del desarrollo requiere de un mínimo de igualdad segura para permitirse abrir las ventanas del futuro y, por ello, la búsqueda de la igualdad segura es la manifestación más evidente de que una libertad anterior se consolida. La igualdad segura que el estado dio en aquella época a la educación buscaba consolidar el hecho de haberla liberado de sus viejas ataduras en el seno de la iglesia.

Así, en una comunidad o nación democrática, sea participativa o representativa, es la igualdad segura anterior, es decir lo constituido, lo que el constituyente toma para conservar de ello lo que debe permanecer intocado, o trasformarlo, reconstituyéndolo mediante la asimilación de una nueva libertad que deja sobre la mesa del presente y hacia el futuro una nueva y más completa *Constitución*. Este es el rejuego del devenir democrático, ya que, sea como individuo o como sociedad, el ser humano necesita tanto de la seguridad que brinda la igualdad de opinión mayoritaria como del desarrollo que otorga la libertad de expresión; necesita, pues, desde el primer disidente que ejerce la libertad solitaria hasta el último opositor moderado, porque es la suma total de la oposición democrática lo que hace que la libertad se vuelva una nueva igualdad de pensamiento mayoritario para que la cultura, entonces, se digne cambiar. Pero una vez que ha cambiado, el ser humano también necesita de las posturas conservadoras para consolidar ese cambio que la libertad produjo.

De manera que, para intentar una respuesta definitiva a la pregunta filosófica del por qué del porqué, los constituyentes de la Ilustración y la revolución francesa, en el delicado tema de la educación, a diferencia de la religión y la soberanía, optaron por la igualdad en vez de la libertad, porque en ese instante de la historia, apenas saliendo de la oscuridad que anegó el escenario del mundo en lo educativo desde aquellos primeros, que no últimos, siete mil paganos pasados a cuchillo en 391 después de Cristo por el emperador romano Teodosio hasta el advenimiento de la Ilustración, la revolución francesa y todas las independencias de América, la igualdad, ordenada democráticamente por el estado, brindaría el piso cierto y seguro

que la sociedad moderna necesitaba para replantearse de forma liberal el nuevo mundo. Si bien Napoleón en Francia, Fernando VII en España e Iturbide en México pretendieron echar atrás esos avances de la libertad, los tres países retomaron pronto el rumbo y volvieron a asumir sus ideas ilustradas: los liberales de antaño se habían vuelto los nuevos conservadores para conservar, precisamente, con su nueva igualdad, lo ganado en libertad y construir, desde ahí, un mundo distinto al medieval.

Si bien esto no ha acabado de suceder, también es cierto que 200 años en la historia de la civilización, y en un tema tan marginalmente tratado durante siglos y siglos como el educativo, no son sino apenas unos segundos en la evolución del ser humano. La historia no es tan antigua; desayuna todavía con nosotros, y hay tiempo de sobra para la nueva revolución educativa; una que, librándose ahora de aquella igualdad antigua, se vuelva para todos más descentralizada, más independiente de los cánones; con mucho menor control del estado y, por tanto, de todas las autoridades académicas, públicas y privadas que de aquella modernidad, hoy caduca, heredaron el poder que todavía las sostiene. Lograr estos nuevos cambios es nuestra responsabilidad, nuestra más profunda herencia ilustrada. Por lo demás, no se trata de cambiar la mirada de la razón y la cultura a los sentimientos y la naturaleza, como lo proponía Rousseau, sino que, parados en la seguridad que la igualdad de la modernidad nos dio, volvamos a lanzar la mirada hacia la inseguridad de la libertad, para ver si ya somos muchos los disidentes y podemos comenzar a volvernos una nueva igualdad que cambie la vieja.

Bibliografía

- Acta constitutiva de la Federación del 31 de enero de 1824.
Anderson, M.S. *La Europa del siglo XVIII*, FCE, México, 1986.
Aristóteles. *La política*, Edivisión, México, 1999.
Benítez, Fernando. *Morelos*, FCE, México, 1998.
Bergson, Henri. *Las dos fuentes de la moral y de la religión*, Porrúa, México, 1990.
Bonvecchio, Claudio. *El mito de la universidad*, Siglo XXI, México, 1991.
Cárdenas Castillo, Cristina. *Aventuras y desventuras de la educación superior en Guadalajara durante el siglo XIX*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1999.
Cardoso, Ciro. *México en el siglo XIX*, Nueva Imagen, México, 1987.

- Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos del 4 de octubre de 1824.
- Constitución francesa de 1791.
- Constitución francesa de 1795.
- Constitución francesa del 24 de junio de 1793.
- Constitución Política de la Monarquía Española del 19 de marzo de 1814.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917.
- Crónica de la historia mundial*. Kōnamenn Verlagsgesellschaft, 1999.
- Crónica de la humanidad*. Plaza & Janés, Barcelona, 1987.
- Crónica de la tecnología*. Plaza & Janés, Barcelona, 1989.
- Darnton, Robert. *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, FCE, México, 2000.
- Debus, Allen G. *El hombre y la naturaleza en el renacimiento*, FCE, México, 1986.
- Decreto constitucional para la libertad de la América Mexicana*, Imprenta Nacional, Apatzingán, 22 de octubre de 1814.
- Fernández, Lidia. *Las instituciones educativas*, Paidós, México, 1994.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 2000.
- González Avelar, Miguel. *La Constitución de Apatzingán y otros estudios*, SEP, México, 1973.
- Guerra, François-Xavier. *Modernidad e independencias*, FCE, México, 2000.
- Gutiérrez Formosa, Alberto. *La educación en la historia*, Gobierno del Estado de Jalisco, Guadalajara, 1994.
- Guzmán, Martín Luis (comp.) *México en las Cortes de Cádiz*, Empresas Editoriales, México, 1949.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Historia de la iglesia católica*, Procuraduría General, París, s/a.
- Hernández Navarrete, Cecilio. *Los protagonistas de la historia de México*, Gonzaga Hnos, México, s/a.
- Historia general de México*. El Colegio de México, México, 2000.
- Hunt, Lynn. *La revolución privada durante la revolución francesa. Historia de la vida privada*, Taurus, Madrid, 1992.
- Kuri Camacho, Ramón. *La Compañía de Jesús, imágenes e ideas*, Plaza y Valdés, México, 2000.
- Landavazo, Marco Antonio. *La máscara de Fernando VII*, El Colegio de México, México, 2001.
- Leyes constitucionales de 1836 del 30 de diciembre de 1836.
- Lonergan, Bernard. *Filosofía de la educación*, UIA Santa Fe, México, 1998.
- Malet, Alberto. *La época contemporánea*, Hachette, Buenos Aires, 1940.

- Malet, Alberto. *Roma*, Nacional, México, 1963.
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas en México 1821–1911*, CEE/UIA, México, 1998.
- Montessori, María. *Formación del hombre*, Diana, México, 1998.
- Morelos, José María. *Sentimientos de la Nación*, Ediciones Michoacanas, México, 2000.
- Peregrina, Angélica. *La educación superior en el Occidente de México*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1993.
- Ranke, Leopold von. *Historia de los papas*, FCE, México, 2000.
- Ricciotti, Giuseppe. *La era de los mártires: el cristianismo desde Diocleciano a Constantino*, Eler, Barcelona, 1955.
- Rogers, Carl y Barry Stevens. *Persona a persona*, Amorrortu, Buenos Aires, 1994.
- Ronan, Charles E. *Francisco Javier Clavigero*, ITESO/Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1993.
- Rousseau, Juan Jacobo. *El contrato social*, Porrúa, México, 1998.
- Rudé, George. *Europa en el siglo XVIII*, Altaya, Barcelona, 1998.
- Saitta, Armando. *Guía crítica de la historia moderna*, FCE, México, 1989.
- Sardiña, Ricardo R. *Breve historia de hispanoamérica*, South–Western, Cincinnati, 1982.
- Staples, Anne. *Educación: panacea del México independiente*, SEP, México, 1985.
- Suárez Huízar, J. Armando y María de los Ángeles Muñoz Morales. *Tablas cronológicas de historia de México*, Promotora Suárez–Muñoz, México, 1964.
- Tanck de Estrada, Dorothy. *La Ilustración y la educación en la Nueva España*, SEP, México, 1985.
- Torre Villar, Ernesto de la. *La independencia de México*, FCE, México, 1992.
- Vogt, Joseph. *Constantino el Grande y su siglo*, Peuser, Buenos Aires, 1956.
- Zuno, José Guadalupe. *Nuestro liberalismo*, Centro Bohemio, Guadalajara, 1956.

*Lo laico, lo moral,
lo modernizado*

*La Cartilla moral de
Alfonso Reyes en tres momentos
de la educación pública*

Eduardo Arias Castañeda

El secreto del espíritu clásico
es el amor al momento presente,
secreto que implica una alta convicción moral:
la de que no hay más digna manera de vivirse
que cumplir cabalmente con todos los instantes de la vida.
Alfonso Reyes

En la historia de la educación en México se registran cinco grandes intentos de enseñar los valores morales, según Ernesto Meneses.¹ Uno de ellos es la *Cartilla moral*, el único documento que ha estado presente en tres momentos de esa historia: 1944, 1959 y 1992. Es, además, un documento que despierta interés por la calidad intelectual de su autor, quien tenía una visión amplia del mundo cultural y del diplomático a finales de la segunda guerra mundial, en un México que empezaba a orientarse hacia un modelo democrático.

1. Meneses Morales, Ernesto. *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*, Universidad Iberoamericana, México, 1999, pp. 84–96.

Contexto sociocultural de Alfonso Reyes²

Alfonso Reyes Ochoa nació en Monterrey, Nuevo León, el 17 de mayo de 1889, en el seno de una familia acomodada, y falleció en la ciudad de México el 27 de diciembre de 1959. Fue hijo de Aurelia Ochoa y del general Bernardo Reyes, quien fue gobernador de Nuevo León y ocupó altos puestos en el régimen de Porfirio Díaz. Alfonso contrajo matrimonio con Manuela Mota, quien fue su única esposa y con la que tuvo un hijo, el doctor Alfonso Reyes Mota.

Fue educado en Monterrey, y en la ciudad de México asistió a la Escuela Nacional Preparatoria. Concluyó sus estudios profesionales de derecho y obtuvo el título a los 23 años de edad. Fue secretario de la Escuela Nacional de Altos Estudios, predecesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Allí fundó la cátedra de historia de la lengua y literatura española. Sus logros académicos se vieron ensombrecidos por el asesinato de su padre durante la decena trágica, evocado en el soneto *9 de febrero de 1913*.

Alfonso Reyes conoció a Pedro Henríquez Ureña, Antonio Caso y José Vasconcelos. Con ellos y otros formó el Ateneo de la Juventud, un grupo de intelectuales interesados en esbozar el México moderno y que compartían su afición por Grecia.

Un tanto decepcionado de la situación nacional, viajó a París en 1914 para desempeñar un cargo diplomático. Al estallar la primera guerra mundial tuvo que emigrar a España, donde enfrentó graves problemas económicos. Trabajó en el Centro de Estudios Históricos de Madrid, dirigido por Ramón Menéndez Pidal; se acercó a los autores de la Generación del 98; departió con Juan Ramón Jiménez y José Ortega y Gasset; acudió a las tertulias del Pombo, presididas por Ramón Gómez de la Serna. En 1915 terminó su *Visión de Anáhuac*, que se publicó en 1917. Reyes adquirió la figura de educador y civilizador del pueblo mexicano, dominado por la tríada platónica de verdad, bondad y belleza.

2. Plática con Raúl Mora Lomelí, SJ, 16 de octubre de 2001 (material grabado); <http://www.colegionacional.org.mx/Reyes.htm>; <http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/autores/reyes/reyes0.htm>; <http://www.kirjasto.sci.fi/reyes.htm>

En 1920 fue nombrado segundo secretario de la legación de México en Madrid. Cuatro años después volvió a dejar el país para desempeñar un cargo diplomático en Francia. Vivió en el mismo edificio del *boulevard* Husmean donde dos años atrás había muerto Marcel Proust; conoció a figuras decisivas para las letras del siglo XX: André Gide, Roger Martin du Gardó, Rainer Maria Rilke y Saint John Perse, quien se inspiró en *Visión de Anáhuac* para escribir su poema *Anabasis*.

Reyes llegó a Argentina en 1927 como embajador de México, cargo que ocuparía durante dos periodos. El primero se prolongó hasta 1930 y el segundo abarcó de 1936 a 1937. Entre 1930 y 1936 se desempeñó como embajador de México en Brasil. Hacia 1939 se instaló definitivamente en el país. Con enormes esfuerzos, mediante un crédito hipotecario, hizo construir el edificio que siempre había deseado: una casa habitación integrada a una biblioteca que llegó a tener en sus mejores tiempos más de 20,000 volúmenes. El escritor presidió la Casa de España en México, que se convertiría más tarde en El Colegio de México; fue miembro fundador de El Colegio Nacional en 1943 y, al lado de su amigo Jules Romains, quien se refugió en México para escapar del nazismo, fundó el Instituto Francés de América Latina (IFAL). Ayudó a jóvenes escritores, entre ellos Octavio Paz. Por cuatro años consecutivos fue candidato al Premio Nobel de Literatura, que jamás obtuvo por falta de apoyo de los intelectuales mexicanos. De 1957 a 1959 presidió la Academia Mexicana de la Lengua.

A pesar de su arduo trabajo intelectual, Reyes parecía tener presente siempre la frase “acuérdate de vivir”, de Wilhelm Meister de Goethe, uno de sus escritores predilectos. Disfrutaba la vida, le gustaba la buena mesa y el vino, haciendo honor a san Pascual Bailón, patrono de la cocina. En su casa eran frecuentes las tertulias como los “martes” de Mallarmé, otro de sus autores favoritos, en las que se daban cita Xavier Villaurrutia, Salvador Novo, Rodolfo Usigli y Carlos Pellicer.

En el transcurso de pocos años Alfonso Reyes sufrió varios infartos; el quinto de ellos le arrebató la vida el 27 de diciembre de 1959. El presidente Adolfo López Mateos decretó un día de luto nacional con motivo de su fallecimiento. Sus restos reposan en la Rotonda de los Hombres Ilustres de la ciudad de México. La mayor parte de sus libros fueron trasladados a un fondo especial de la Universidad de Monterrey. Algunos otros, así como sus archivos documentales y sus efectos personales, quedaron en su casa —bautizada por Joaquín Díez Canedo como la Capilla Alfonsina—, convertida en centro de estudios literarios y casa-museo.

De él se puede contar algunas anécdotas curiosas. Por ejemplo, cuando era embajador en Argentina recibió la visita de un autor en ciernes que le pedía consejos sobre el arte de escribir; era Jorge Luis Borges, quien siempre agradeció la generosa ayuda del diplomático mexicano. En otro momento de su vida, uno de sus alumnos distinguidos fue Carlos Fuentes. También Ernesto *Che* Guevara lo recuerda en algún párrafo de su correspondencia. Y durante el conflicto reciente de los Balcanes apareció una traducción al bosnio de varios ensayos suyos que fundamentan el llamado “estoicismo activo”.

Toda su obra, a excepción de los *Diarios* y la *Correspondencia*, fue publicada por el Fondo de Cultura Económica en 28 volúmenes, con la coordinación de José Luis Martínez y la supervisión de Alicia Reyes, nieta y heredera universal del escritor.

Contexto sociopolítico

La *Cartilla moral* de Alfonso Reyes está presente en tres momentos sociopolíticos de la historia de la educación en México. El primero es durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho, cuando Jaime Torres Bodet fue titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP); el segundo, durante el gobierno de Adolfo López Mateos, en el que Torres Bodet repitió como secretario de Educación Pública, y el tercero durante el régimen de Carlos Salinas de Gortari, con Ernesto Zedillo Ponce de León en la titularidad de la SEP.

Primer momento

La *Cartilla moral* fue elaborada por Alfonso Reyes a petición expresa de Jaime Torres Bodet,³ con motivo del inicio de la “campana alfabética”, en 1944. Sin embargo, no fue utilizada por razones desconocidas. El mismo Alfonso Reyes la dio a conocer por su cuenta en 1952 en su *Archivo*, en la serie *Residuos*, con una edición de 200 ejemplares.

3. Jaime Torres Bodet fue secretario de Educación Pública dos veces: la primera del 23 de diciembre de 1943 al 30 de noviembre de 1946, durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho; la segunda del 1 de diciembre de 1958 al 30 de noviembre de 1964, siendo presidente Adolfo López Mateos.

El documento surge en un momento político de transición educativa. Su antecedente era la educación socialista, que el gobierno de Lázaro Cárdenas heredó del régimen callista, y tenía el propósito de establecer una dictadura ideológica sin tener en cuenta la contradicción que esto implicaba frente al espíritu constitucional. El filósofo Samuel Ramos afirmaba que “Fue una reforma educativa que se fraguó al calor de la demagogia, y en la que, por ende, intervino más la pasión sectaria que la inteligencia reflexiva”.⁴

La educación socialista, como instrumento de control político, fue parte de la herencia que recibió Ávila Camacho. Para ello, en 1944 instruyó a Torres Bodet para que revisara el artículo tercero de la Constitución y definiera la educación mexicana como democrática y no como socialista.

En el artículo tercero constitucional, la enmienda socialista de 1934 estaba vigente todavía en 1944. Esto resultaba contradictorio en un régimen que se autodefinía como democrático. Al artículo tercero se le cuestionaba básicamente por dos aspectos: la parte del texto que señalaba el propósito de afirmar en los educandos “un concepto racional y exacto del universo” y lo referente a la “educación laica”, que se manifestaba en la prohibición a la iglesia católica de que interviniera en la educación primaria.

Torres Bodet era consciente de que la gran mayoría de los maestros carecían de vocación y eran muy mal pagados. Con este profesorado había que difundir, en una nación con aspiración democrática, una educación “socialista” establecida por Calles y en un contexto de conflictos magisteriales presente desde 1940. Además, la educación democrática era defendida en 1945 en todas las reuniones para la fundación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por los representantes de diversos países, entre ellos México, representado por Torres Bodet. Esto demandaba un mínimo de coherencia y hacía necesario reformar el texto de la Constitución para que coincidiera con lo expresado en nombre del país en la UNESCO.

Por otra parte, el plan sexenal de Ávila Camacho pretendía impulsar elementos comunes de cultura para lograr la unidad nacional. Se buscaba rescatar la cultura y la técnica para la clase trabajadora y cuidar los movimientos de la burguesía, que controlaba el sistema bancario. El gobierno tenía la clara intención de apoyar a las clases trabajadoras, pero no se men-

4. Meneses Morales, Ernesto. *Op. cit.* p.51.

cionaba en el discurso oficial la orientación socialista sino que se hacía alusión, en general, al cumplimiento del artículo tercero.

Se considera que uno de los grandes aportes de Torres Bodet a la educación fue precisamente la reforma del artículo tercero constitucional de 1946.⁵ Meneses señala que esta estuvo vigente durante 47 años. En la reforma sobresalen dos aspectos: por una parte, la ausencia de la palabra laicismo, aunque este se mantiene de hecho; por otra, el sentido democrático de la educación no sólo como estructura jurídica y régimen político sino como un sistema de vida fundado en el progreso en todos los órdenes.

Segundo momento

En 1959 se hizo una edición de la *Cartilla moral* de mayor tiraje, dirigida a la población indígena, a solicitud de Gastón García Cantú, subdirector de publicaciones del Instituto Nacional Indigenista (INI), quien conoció la obra en la librería Rafael Porrúa y quedó maravillado con la limpieza del texto y su contenido. Esta edición se destinó a los promotores indígenas y se utilizó para una o dos generaciones del INI.

Según narra García Cantú, el día en que él llevó a Alfonso Reyes los primeros ejemplares estaba aguardando también Torres Bodet.

Don Alfonso había arreglado la escena para que el secretario que rechazara su *Cartilla* la viera impresa por una institución dependiente de Educación Pública. Jaime Torres Bodet, asombrado, me dijo: ¿Pero, la entenderán los promotores del Instituto? Previamente a su publicación consultamos a varios maestros quienes consideraron que era el libro más adecuado para los jóvenes instructores. Reyes comentó: “Es, Jaime, el texto más ático que he escrito”.⁶

En 1958 Torres Bodet fungía como secretario de Educación Pública por segunda ocasión, durante el régimen de Adolfo López Mateos (1958–1964). En este tiempo se elaboró un proyecto para comunicar valores a los niños

5. *Ibidem*, pp. 36–39.

6. García Cantú, Gastón. “La exclusión de Alfonso Reyes”, en *Excélsior*, México, viernes 31 de julio de 1992, pp. 1 y 10. Se puede consultar la transcripción completa de este artículo en el anexo.

mexicanos y, según Meneses,⁷ se utilizó para este propósito la *Cartilla moral* de Alfonso Reyes. No se sabe con certeza si se trató de una acción distinta a la promovida por García Cantú; de ser así, es muy probable que haya sido inmediatamente o poco después de la muerte de Reyes y con la aprobación de Torres Bodet.

Tercer momento

El último intento oficial de utilizar la *Cartilla moral* ocurrió durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari, con Ernesto Zedillo Ponce de León como secretario de Educación Pública. Entre 1992 y 1993 se llevó a cabo una nueva reforma al artículo tercero constitucional. Uno de los puntos sobresalientes de esta es que el laicismo sólo permanecería en vigor en las escuelas públicas. Como señala Pablo Latapí, citado por Meneses:

Hicieron falta 76 largos años y muchos conflictos para que el gobierno cesara por fin en su empeño de mantener el laicismo en toda la educación y cumpliera el compromiso contraído al firmar la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948, cuyos artículos 26.3 y 8 eran claramente contrarios a la legislación educativa del país.⁸

Además de la reforma constitucional, se firmó el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” (1992), que otorga especial importancia a la educación moral. En este contexto, la SEP decidió emplear la *Cartilla moral* de Alfonso Reyes como una de las obras de consulta para el proceso educativo, pero los diez profesores del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que estudiaban el asunto decidieron rechazarla por ser un documento “moralista, anacrónico y fuera de contexto”.

Por otra parte, esta última edición, dirigida por José Luis Martínez, quien había coordinado la publicación de las obras completas de Reyes para el Fondo de Cultura Económica, señala en el “Preliminar” de la nueva edición de la *Cartilla* que “Al texto original de Don Alfonso se le han hecho algunos retoques en busca de mayor sencillez y se le han añadido referencias a nuevos temas”. La pretensión de mejorar el texto original terminó en una edi-

7. Meneses Morales, Ernesto. *Op. cit.*, p.90.

8. *Ibidem*, p.43.

ción que, además de su escasa calidad tipográfica, presentó “retoques” desafortunados que modifican el sentido original y bien armado del texto de Reyes. García Cantú analiza algunas de estas modificaciones en un artículo periodístico.

En síntesis, en sus tres momentos, fuera de algunos testimonios, no se tienen mayores datos acerca del impacto social que pudo tener la *Cartilla moral*. Respecto a los obstáculos para su aceptación, nuestra hipótesis es que en el primer momento (1944) fue principalmente la ideología socialista del contexto, mientras que en el tercero (1992) enfrentó la oposición a la tendencia laicista. En 1994, en medio de conflictos magisteriales, la postura del gobierno fue la de negociar el ajuste y el no enfrentamiento con el sindicato de maestros.

Descripción de la Cartilla moral

Desde el prefacio de la obra, Alfonso Reyes enuncia claramente sus propósitos: acercar la cultura clásica griega a un amplio sector de la población mexicana de manera sencilla, asequible y sugerente; comunicar valores a los niños mexicanos mediante el maestro, quien en lo fundamental trasmite un contenido universalmente válido y es generador de ejemplos.

En cuanto al estilo, Reyes señala la importancia de dejar de lado el tono de exhortación que, desde su punto de vista, hace aburridas las lecturas morales, por lo que opta por lo explicativo. Da por hecho que se conocen los preceptos y evita dictarlos como catecismo. Señala también que trata los problemas de mayor tradición en la filosofía sin menospreciar la capacidad de entendimiento del lector, sea niño o adulto, y ordena los fines de la moral, nociones de sociología, antropología, política, educación cívica, higiene y urbanidad.

Presenta un claro sentido pedagógico: apunta no sólo a dar coherencia al texto sino también a mostrar cómo se desarrolla un verdadero discurso, de qué manera se van tejiendo los conceptos y cómo se aplica la estética (equilibrio, proporción) en el texto mismo. La estructura de sus lecciones permite la memorización y reafirma el contenido, con sendos resúmenes, en las dos últimas lecciones.

Llama la atención en el prefacio su párrafo más breve, que dice: “Se ha usado el criterio más liberal, que a la vez es laico y respetuoso para las creencias”, ya que contrasta con el contenido de la primera lección, como se verá más adelante.

En la lección I, Reyes afirma que el hombre debe educarse para el bien, educación que se inspira en doctrinas que constituyen la moral, que en el caso de los pueblos civilizados está contenida en el cristianismo. De esta manera, heredamos una moral obligatoria para todos los hombres, sean creyentes o no. Esta moral es una constitución no escrita, con validez universal, para todos los pueblos y todos los hombres. La educación moral basada en los preceptos cristianos tiene por objeto asegurar su cumplimiento encauzando a este fin nuestra conducta, ejercitándonos en la virtud para hacernos virtuosos, como afirmaba Aristóteles.

En la lección II procura una armonía entre el cuerpo (naturaleza) y el alma (espíritu), en donde la obra de la moral consiste en llevarnos desde lo animal hasta lo puramente humano. Con esto no se pretende negar lo material sino que es la búsqueda de la armonía, donde el cuerpo y el alma se necesitan mutuamente (“alma sana en cuerpo sano”). Implica el buen sentido en el manejo de nuestra conducta. Alma y cuerpo son dos gemelos que llevamos con nosotros; somos como un cochero obligado a poner al trote a dos caballos (Platón).

En la lección III, señala que la voluntad moral trabaja por humanizar más y más al hombre, y es lo que hace posible la civilización y la cultura, ya que inspira a la ciencia, que es donde nacen los conocimientos teóricos y prácticos. En el momento en que se pierde de vista la moral, la civilización y la cultura degeneran y se autodestruyen. No perder de vista la moral significa, entonces, dar a cada cosa su verdadero valor en el conjunto de los fines humanos, en el que el fin de los fines es el bien.

En la lección IV relaciona la apreciación del bien, objeto de la moral, con el acatamiento de una serie de *respetos*, los que equivalen a los mandamientos de la religión y no se pueden desoír sin que nos lo reproche la voz de nuestra conciencia. De la obediencia a los respetos morales depende la supervivencia de la especie, reconociendo así los bienes superiores a los bienes particulares, lo que denomina “conciencia de la especie”.

Desde la lección V hasta la lección XII, Reyes va enumerando los distintos *respetos*, yendo de lo más individual a lo más general:

- Lección V. Respeto a uno mismo, en cuerpo y alma, donde hay que procurar la limpieza de nuestro cuerpo y de las intenciones: el logro de la propia dignidad (*eidós*) y la justa indignación (*némesis*).
- Lección VI. Respeto a la familia, donde aparecen las obligaciones recíprocas (derechos y deberes) entre las personas. Se subraya el acatamiento

to del menor al mayor, del hijo al padre, pero sin omitir el respeto del mayor al menor mediante ejemplos dignos.

- Lección VII. Respeto a la sociedad, donde nos obliga la urbanidad y la cortesía, sujetándonos y dominándonos a nosotros mismos.
- Lección VIII. Respeto a la ley, donde la Constitución, forma misma del estado, es la ley de todas las leyes, pues emana de la voluntad del pueblo en la doctrina democrática.
- Lección IX. Respeto a la patria o patriotismo. Este sentimiento debe impulsarnos a servir a nuestra nación en todo lo que podamos, más allá de lo que piden las leyes. El progreso de la humanidad tendrá como base la armonía de todos los pueblos y la paz será el sumo ideal moral.
- Lección X. Respeto a la especie humana, que se resume en el principio: “no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti”.
- Lección XI. Respeto a la naturaleza (a los reinos mineral, vegetal y animal): es el amor a la morada humana, donde se confunden el bien y la belleza, la obediencia y el mandamiento moral, y el deleite en la contemplación estética.
- Lección XII. Respeto a lo que escapa a la voluntad humana, a lo que es ajeno y superior a nosotros, que puede ser de orden material, sentimental o intelectual. Este respeto es lo que nos lleva a conquistar el valor moral (virtud) y la serenidad ante las desgracias y los contratiempos. Señala también que el respeto a la verdad es la más alta cualidad moral e intelectual.

En la lección XIII hace un resumen de la primera parte de la *Cartilla moral*. Señala que el hombre tiene conciencia del bien y la capacidad para realizarlo. Esto es lo que hace posible a la persona humana, la familia, la patria, la sociedad. El incumplimiento de estos deberes constituye el mal, y aunque todos tenemos el instinto de la bondad, este debe completarse con la educación moral, la cultura y la adquisición de conocimientos. La buena intención no basta.

La lección XIV y última resume la segunda parte de la *Cartilla moral*. Señala que esta nos obliga a una serie de respetos, unos están contenidos en otros y van de lo más próximo a lo más lejano:

Primero, respeto a nuestra persona en cuerpo y alma.

Segundo, respeto a la familia.

Tercero, respeto a la sociedad humana en general.

Cuarto, respeto a la patria.

Quinto, respeto a la especie humana.

Sexto, respeto a la naturaleza que nos rodea.

En este segundo resumen llama la atención que omite el respeto a la ley —Constitución— (lección VII) y el respeto a lo que escapa a la voluntad humana (lección XII).

En síntesis, el conjunto de la obra presenta muchos contenidos que se van agregando al tronco común del bien, aterrizado en *respetos* y completado con nociones de distintas disciplinas. Se ponen de manifiesto también los puntos clave que permiten estructurar y entender el conjunto de la obra. Uno tiene que ver con el estilo, no tanto en su enfoque literario, el cual es evidentemente pulcro y bien cuidado en el aspecto estético, sino más bien en la intención y el sentido del estilo. Los otros cuatro están relacionados con los contenidos, y son:

- El problema del laicismo.
- La visión antropológica.
- La educación moral.
- Los respetos.

Este conjunto de puntos clave, junto con el contexto sociocultural y sociopolítico, nos permite hacer el análisis de la obra.

Análisis de la *Cartilla moral*

Los puntos por analizar tienen como finalidad entender los apartados clave de la *Cartilla moral*, desde su fuente griega hasta el contexto histórico en el que se escribe, para desde ahí abrir nuevas perspectivas de trabajo ético y moral.

El sentido del estilo

Alfonso Reyes escribe su *Cartilla moral* en un estilo sencillo, claro y accesible a los adultos y los niños, sin pretender menospreciar la capacidad de comprensión del educando. El viejo Platón, en su *Libro de las leyes*, consideraba que los hombres no pueden alcanzar la virtud mediante su esfuerzo personal, por lo que las leyes resultaban indispensables, junto con el estableci-

miento de una sociedad ordenada, para la realización de los fines morales. Sólo unos pocos hombres (los gobernantes) eran capaces de practicar la virtud por sí mismos, los demás tenían que ser conducidos a ella no por la dialéctica sino por la persuasión, es decir, por la retórica.

El estilo retórico es el que caracteriza al texto de la *Cartilla moral*, porque para conseguir que el hombre ordinario, incapaz de participar en la dialéctica, se comporte bien, hay que inculcarle la virtud por persuasión, es decir, operar sobre sus estados de ánimo y suscitar, a falta de convicción, el entusiasmo de la virtud. Este estilo es subrayado por los ejemplos incluidos en la *Cartilla* y la promoción de los mismos.

Cabe preguntar, entonces, si la postura inicial de Alfonso Reyes de no subestimar al lector realmente se cumple al hacer a un lado la dialéctica por tratarse de hombres ordinarios que recién han aprendido o están aprendiendo a leer. Esto se agudiza porque el texto en ningún momento aborda de manera explícita el problema de la verdad, el cual debería ir a la par del bien y la belleza, como ocurre en la cosmovisión griega, de la que Alfonso Reyes se nutre. La ausencia del tema de la verdad se manifiesta con la ausencia de una postura epistemológica.

Alfonso Reyes opta por mantener un orden culturalmente heredado, que se puede entender también como producto de un ámbito familiar ordenado y disciplinado, pues fue hijo de un militar de alto rango del porfiriato. Aquí se aplica aquello que señalaba Aristóteles en su ética nicomaquea: “Deliberamos no sobre fines sino sobre medios”, ya que los objetivos de la moralidad estaban claros y fuera de discusión desde la perspectiva de Alfonso Reyes. Construye su propuesta moral con un conjunto de *respetos* que no tienen por qué ser cuestionados; son valores dados por los dioses y, al mismo tiempo, han de ser universales, para todos los hombres. No parece que Alfonso Reyes considere al lector incapaz de participar en la dialéctica sino que postula que la posibilidad del bien implica que cualquier ser humano se deje persuadir mediante la belleza del texto y de los ejemplos.

El problema del laicismo

Decía anteriormente que el tema del laicismo aparece, de manera extraña y hasta contradictoria, desde el inicio de la *Cartilla moral*. El laicismo viene a ser un conjunto de delimitaciones a la iglesia católica para intervenir en la educación primaria. Estas limitaciones se manifestaron históricamente en cuatro formas: “1) independencia de la iglesia o iglesias; 2) supresión de la

enseñanza de la religión; 3) prohibición a ministros de culto de enseñar en escuelas oficiales, y 4) prohibición de relacionarse con corporaciones religiosas o ministros de culto”.⁹ Al laicismo se le presenta en general en sentido negativo, como un modo de apropiación de territorio, ámbito de acción y de poder del estado frente a la religión.

La expresión que Alfonso Reyes utiliza en el prefacio: “Se ha usado el criterio más liberal, que a la vez es laico y respetuoso para las creencias”, entra en conflicto, a partir de la lección I, con las diversas concepciones acuñadas por el laicismo. Una respuesta es que Alfonso Reyes pecó de ingenuo. Pero siendo él un hombre culto, diplomático y conocedor de la problemática religiosa entre el estado y el clero, dicha afirmación no deja de ser simplista.

Una respuesta posible a la pregunta de por qué Alfonso Reyes decidió usar dicha expresión se puede encontrar en el contexto sociopolítico en que la *Cartilla moral* le fue solicitada y en las indicaciones que recibió para realizarla. Hay que recordar que en aquel momento se dio el distanciamiento entre el gobierno y la educación socialista, con el consecuente acercamiento a la orientación democrática. La utilización del criterio liberal, que es a la vez laico y respetuoso de las creencias, no implicó, por parte de Alfonso Reyes, al menos en su redacción, ninguna contradicción. Parece que el texto abre, con o sin pretenderlo, un sentido más positivo que negativo del término, con el cual se tiende a dejar el lastre de los condicionamientos partidistas del pasado. Muy posiblemente su frase tiene que ver con el movimiento liberal francés, según el cual lo laico significa libertad respecto de lo religioso y no necesariamente supresión de ello. Sin embargo, esta visión no parece fácil de reconocer, mucho menos de asumir, en aquellos momentos históricos, por los movimientos magisteriales de 1944 y 1992. El contenido moral propuesto por Alfonso Reyes no dejó de verse como una ideología religiosa amenazante. Por último, parece difícil, si no imposible, que Alfonso Reyes quitara a la religión como principio de la moral cuando aún no se había comenzado a trabajar en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.¹⁰

9. *Ibid*, p.33.

10. La ONU fue fundada en 1945, y no fue hasta el 10 de diciembre de 1948 que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

*Visión antropológica*¹¹

Alfonso Reyes señala en la *Cartilla moral* el cuidado y la atención del cuerpo como aspectos indispensables para lograr la felicidad y el bien. Según la fuente griega, el pensamiento platónico sostiene que el cuerpo es la sepultura del alma, o una prisión donde se encuentra el alma. Es una concepción dualista donde el cuerpo es infravalorado, es una materia orgánica a la que el hombre debe poner al servicio del alma.

En el famoso mito que Sócrates cuenta a Fedro, y que menciona Alfonso Reyes, el alma se puede comparar con un carro tirado por dos caballos alados, uno dócil y el otro rebelde, conducido por un auriga (la razón). Este carro se desplaza por el mundo de las ideas, que el alma contempla, pero los problemas en la conducción de los caballos hacen que el alma caiga y quede encarnada en el cuerpo. A diferencia de lo que Alfonso Reyes plantea en la *Cartilla moral* (como dos hermanos gemelos que constituyen al hombre, quienes han de armonizar y convivir), la concepción platónica de cuerpo y alma presenta, más que dos realidades que armonizar, dos realidades distintas y opuestas: el alma, lo que no muere, y un cuerpo que muere. Finalmente, lo que hace al hombre ser hombre es su alma.

La visión negativa del cuerpo y sus placeres es suavizada por Platón cuando cuestiona el contenido de la felicidad. La felicidad, el “sumo bien” al que aspiran todos los hombres, es una mezcla equilibrada que se alimenta de dos fuentes, como aparece en el Filebo: “la del placer, que puede compararse a una fuente de miel, y la sabiduría, de la cual brota el agua pura y saludable”. En esta mezcla debe entrar toda el agua (sabiduría), pero no toda la miel (placer). Esta mezcla dosificada de placer y sabiduría da como resultado la pequeña felicidad de la que es posible gozar en este mundo.

Aristóteles presenta, en cambio, una valoración más positiva de la relación entre cuerpo y alma, aunque el primero sigue subordinado a la segunda. Es esta concepción la que mejor representa la postura de Alfonso Reyes. La valoración aristotélica consiste en señalar la unidad substancial cuerpo-alma, y por esto mismo el cuerpo participa de la bondad del alma. El cuerpo ya no es la tumba ni la cárcel del alma. El ser humano está formado por

11. Para el análisis de este apartado tomo como base el capítulo I del libro de Gervilla, Enrique. *Valores del cuerpo educando*, Herder, Barcelona, 2000, pp. 21–32.

dos principios distintos, de cuya unión resulta un solo ser sustancial y natural (teoría hilemórfica).¹²

Al definir el “sumo bien”, Aristóteles tiene presente el cuerpo, dada su estrecha vinculación con el alma. No pretende definir el bien en abstracto, como Platón, sino en concreto, porque para él no existe el “sumo bien” absoluto, a la manera de una idea subsistente.

La ética aristotélica, finalista y eudemonista,¹³ concibe toda acción encaminada a algún bien como la unión del placer y la felicidad. “Los principios de las acciones son los fines por los cuales se hacen”. Todo lo que hacemos apetece algún bien, por lo que este se llegó a definir como aquello que apetecen todas las cosas. Pero al predicarse el Ser de muchas maneras se predica, también de muchas maneras, el Bien, y por eso existen bienes más o menos deseables.

Al considerar la multiplicidad de los actos del hombre de acuerdo con el dualismo alma-cuerpo y los placeres que uno y otro proporcionan, a Aristóteles le resulta indispensable ordenarlos jerárquicamente. Los placeres procedentes de la actividad espiritual son los primeros en los que no cabe exceso alguno. Los segundos son los del cuerpo, necesitados de control, que deben ser regulados por la virtud de la templanza. El placer en sí no es un mal sino un bien, aunque no un bien supremo, por lo que el hombre debe preferir los placeres más elevados, los espirituales frente a los corporales. En consecuencia, el cuerpo y sus placeres son buenos, pero su bondad es limitada y está siempre subordinada a los placeres del alma.

Resulta claro que la posición de Alfonso Reyes con respecto a la dualidad alma-cuerpo es aristotélica más que platónica. Esto lo subraya en su obra, pues evita caer en el maniqueísmo. Hace explícito el cuidado del cuerpo, y busca el equilibrio y la proporción en los conceptos trabajados. Su aporte consiste en señalar, con todo y dualismo, la importancia del cuerpo en relación con el logro de la felicidad y el bien.

12. Del griego *hyle* (materia) y *morphé* (forma). El hilemorfismo sostiene que los seres corporales resultan de dos principios distintos y complementarios: la materia, principio indeterminado con el que están hechas las cosas, y la forma, principio determinante que hace que una cosa sea lo que es y no otra cosa.

13. Del griego *eu* (bien) y *daimon* (espíritu). Es la teoría según la cual el fin de toda acción recta debería ser el bienestar o la felicidad personal. Se opone a veces a la teoría hedonista, según la cual el fin de la vida es el placer.

La educación moral

De acuerdo con José Luis Aranguren,¹⁴ esta disciplina filosófica tiene dos nombres: ética y moral. La palabra ética procede del vocablo griego *ἠθικός*, el cual posee dos sentidos fundamentales. El primero y más antiguo es el de “residencia” o “morada”, “lugar donde se habita”. Al paso de los años, concretamente con los escolásticos, y después con Heidegger, el “lugar donde se habita” ya no implica tan sólo el lugar exterior o lugar donde se vive, sino el “lugar” que el hombre porta en sí mismo, de su actitud interior, de su referencia a sí mismo y al mundo (*héxis*, *habitud* de los escolásticos). “El *êthos* es el suelo firme, el fundamento de la *práxis*, la raíz de la que brotan todos los actos humanos”.¹⁵ Este mismo sentido aparece ya en Aristóteles, pero no de manera tan acusada.

También, según Aranguren, la interpretación más usual del vocablo *êthos* es la que tiene su origen en la tradición aristotélica y se relaciona directamente con la ética. El significado que se le da es el de “modo de ser” o “carácter”. Para Zubiri la palabra *êthos* tiene un sentido mucho más amplio que el que damos hoy a la palabra “ética”. Lo ético implica la disposición del hombre en la vida, su carácter, sus costumbres, y también lo moral.

Ahora bien, *êthos* deriva de *êthos*, lo que significa que el carácter deriva del hábito, algo que no es dado por la naturaleza sino que es adquirido por hábito (virtud o vicio) como “segunda naturaleza”. A su vez, el hábito nace por repetición de actos iguales haciendo patente un círculo: *êthos*–hábitos–actos. De esta manera, se comprenden las dos concepciones usuales de *êthos*: “la que ve en este el «principio» de los actos, y la que lo concibe como su «resultado». *Ethos* es carácter, *χαράχτηρ* acuñado, impreso en el alma por hábito. Pero, de otra parte, el *êthos* es también, a través del hábito, fuente; *πηγή* de los actos”.¹⁶

Aranguren señala que en latín no hay una palabra para traducir *êthos* y otra para traducir *êthos*. Ambas se expresan con *mos*. Por ello la obra de la moral del hombre parece consistir, de acuerdo con la etimología griega, en la adquisición de un modo de ser, el cual tiene diferentes niveles de apropiación. El más bajo es el del *pathos*, el de los sentimientos que, aunque son

14. Aranguren, José Luis L. *Ética*, Alianza, Madrid, 1985, pp. 19–22.

15. *Ibidem*, p.21.

16. *Ibid*, p.22.

míos, tal vez sean pasajeros e independientes de mi voluntad. Le seguirían las *costumbres*, que son un grado más alto de posesión, y, por último, el *carácter*, que constituye una impresión de *rasgos* de la persona misma, la personalidad conquistada.

Alfonso Reyes manifiesta en su *Cartilla moral* una clara adhesión a la postura que opta por la adquisición de “un modo de ser” que se propone lograr a través de ejemplos, que invita a multiplicar. No toma en cuenta el círculo *êthos*–hábitos–actos y presenta más una acción puntual de lo moral que del conjunto de actos en repetición para la formación del carácter. La formación moral que Alfonso Reyes propone es más una invitación a realizar el acto bueno que a un método que implique la apropiación de la personalidad moral. No hay una propuesta pedagógica moral sino una pedagogía de la invitación al acercamiento y descubrimiento de la moral.

En la lección I, Alfonso Reyes propone que la moral debe estudiarse y aprenderse como una disciplina aparte, pues señala que en esta educación la “buena voluntad” no es suficiente. Su propuesta, comprensible en su contexto histórico, no parece retomar en conjunto la riqueza de la fuente griega. Para los griegos, en el proceso de ayudar a la persona a convertirse en un ser virtuoso se recurría a las figuras de la literatura, la historia y la vida de sus contemporáneos que encarnaban las cualidades deseadas, y también a los ejemplos negativos con personajes notorios por su debilidad, cobardía o egoísmo. Así, la persona podía juzgar y compararse a sí misma.

Por otra parte, Alfonso Reyes no logra mantener la riqueza de la unidad que existía en la antigüedad entre lo bueno, lo bello y lo verdadero. En el contexto histórico de la sociedad laica mexicana en que le tocó vivir, la verdad, la belleza y la bondad eran bastante polémicas, pues se tendía a considerar que estos tres aspectos trascendentales del ser están separados como ciencia, arte y moral. La raíz se encuentra en el pensamiento de la Ilustración, que dio prioridad a un ámbito autónomo, el de la razón, que implica la ciencia, el conocimiento y la verdad. Así, la estética y la moral son descartadas o minimizadas porque se les considera emocionales y subjetivas. La moral queda reducida a un asunto de familia y de iglesia, a un conjunto de costumbres heredadas que no pueden estar asociadas a la escuela.

La propuesta de Alfonso Reyes, aunque comprensible en su contexto histórico, no deja de ser parcial. Escasamente abre al lector la posibilidad de reflexionar y juzgar, y señala con sus ejemplos lo que debe ser un comportamiento correcto. Visto así, el pensamiento crítico del mundo griego tiene poco margen de desarrollo en la *Cartilla moral*. Por otra parte, la pro-

puesta de Alfonso Reyes de hacer de la moral una disciplina aparte en el ámbito de la educación básica es ciertamente un avance en el contexto del laicismo, pero al mismo tiempo es una mutilación de la riqueza griega. No debemos olvidar que en la antigua Grecia el papel de quienes enseñaban consistía en ayudar a sus alumnos a aproximarse a los ideales; para ello integraban aspectos intelectuales, físicos, éticos y estéticos de una manera que hoy podemos llamar holística. La adquisición de conocimientos y aptitudes se veía como algo necesario para alcanzar la virtud moral y ponerla al servicio de la sociedad.

El gran acierto de Alfonso Reyes en su *Cartilla moral* es la visión sociopolítica. Para Aristóteles el hombre es un *zoon politikon*, un animal social, en el sentido de que las formas de vida común de la familia y la aldea resultan insuficientes. La sociabilidad es una esencial habitud humana. Alfonso Reyes integra esta visión desde la lección VII hasta la X, al postular que lo individual no es ajeno a lo social, que el mayor bien es social antes que individual y que la práctica del mayor bien nos hace plenos y felices.

Podemos decir que Alfonso Reyes no hace un aporte a la educación moral sino una propuesta de acercamiento a la moral por la vía de la retórica, lo que sin duda tiene su riqueza. Desarrolla conceptos que le permiten al lector adentrarse en el tema de la moral de una manera sugerente más que contundente. Con todo y sus limitaciones, su gran acierto fue reintroducir, en una forma novedosa, la moral en la escuela.

Los respetos

Alfonso Reyes relaciona la apreciación del bien con el acatamiento de una serie de *respetos*. Estos equivalen a los mandamientos de la religión, que no se pueden desoír sin que nos los reproche la voz de nuestra conciencia. La obediencia a los respetos morales implica la supervivencia de la especie, da paso al establecimiento de las leyes y hace posibles las instituciones sociales. De esta manera, se complementa una constitución interna, regulada por nuestra conciencia, con una constitución externa, regulada por las leyes y sus instituciones.

Para Aristóteles, según Aranguren,¹⁷ la ética era algo subordinado a la política. Los griegos de la época clásica sentían que la *pólis* estaba incardinada en la naturaleza, en la *physis*. La justeza (*dike*), categoría cósmica antes que

17. *Ibid.*, pp. 31–38.

ética, consistía en el ajustamiento natural, en el reajuste ético-cósmico de lo que se ha desajustado (*némesis*) y en el reajuste ético-jurídico de dar a cada uno su parte (justicia). Esta justeza (*dike*) se *reparte*, es decir, se hace *nómos*. La ley representa, más que el equilibrio comunitario espontáneo, la plena eticización del estado, una reacción ante la amenaza del fracaso del *nómos* de la *pólis*. También para Platón, la ética es ética social o ética política. Es la *pólis*, y no el individuo, el sujeto de la moral. El bien del individuo, en la medida en que importa, está incluido en el de la *pólis*, y ambos en el de la *physis* o *cosmos*. Ahora bien, la virtud suprema es la de la justeza (*dike*) o articulación (*dikaiosyne*). La articulación (*dikaiosyne*) y lo que se reparte (*nómos*), simplemente no tienen un origen “natural” sino que, por ser natural, es también divino.

Alfonso Reyes mantiene el origen cósmico de las leyes en su *Cartilla moral*, pero en su modo de abordarlo, de lo individual a lo social, presenta una dirección inversa a la propuesta en la época griega clásica. De hecho la propuesta griega es más radical, pues presenta lo individual como algo sustentado en lo social, no subordinado a ello. Muy probablemente la postura de Alfonso Reyes tiene que ver con su propuesta pedagógica de ir de lo individual a lo más amplio, a modo de círculos concéntricos, para recordar los contenidos. Por otra parte, la riqueza de lo social por encima de lo individual expresa en la *Cartilla moral* una concepción más de deber que de armonía con el cosmos.

Para Aristóteles, como señala Aranguren, la moral forma parte de la ciencia y la política, porque la vida individual sólo puede cumplirse en la *pólis*; el bien político es el más alto de los bienes humanos y, aunque en realidad son uno mismo, es mejor y más perfecto —más divino— el bien de la ciudad que el del individuo. Así, la justicia depende de la ley; cuando esta ha sido rectamente dictada, la justicia legal no es una parte de la virtud sino la virtud entera. Por ello el varón bueno, sabio y ciudadano, que no ignora el deber civil, cuida más bien de la salvación de todos que de la de alguno determinado o que de la suya.

Alfonso Reyes mantiene la postura del bien social por encima del individual, como el bien más perfecto, e insinúa la importancia de las leyes rectas en una sociedad democrática. Llama la atención este aspecto pues, habiendo sufrido la muerte de su padre en un momento de inestabilidad política del país, opta por la *némesis*, la justa indignación, en vez de la venganza, y ve como camino futuro y estable para la nación la aplicación de la justicia legal. Por otra parte, también llama la atención el pasaje de la constitución

(conciencia) individual a la constitución legal, que deja entrever una visión kantiana del deber.

Según Aranguren,¹⁸ es Kant quien lleva a cabo la revolución copernicana de la moral cuando depura el término “bueno” gracias a las posibilidades que le daba su lengua. Distingue, así, entre *Gut* y *Wohl*, acotando la significación de la primera para el bien (y el mal) moral y la segunda para el bien (y el mal) de carácter no moral, eliminando de esta manera los equívocos heredados de la tradición grecolatina. Así, lo único que merece ser llamado bueno no está fuera de nosotros sino en nosotros mismos. Este es también el sentido con el que Alfonso Reyes aborda el bien, que si no es realizado produce en la persona, según la visión griega, vergüenza ante sí misma y, más hondamente, un sentimiento de culpa acorde al cristianismo.

La ética kantiana es de un individualismo radical. Se orienta al deber de la propia perfección y nunca puede ser un *deber* para el individuo cuidar de la perfección de los otros. De esta manera, Kant practica un reduccionismo, el de lo moralmente bueno para el cumplimiento del deber. Esta visión resulta cercana a la propuesta moral de la *Cartilla* de Alfonso Reyes, en donde se apela a la conciencia de cada individuo para que cumpla con su deber. El sistema moral de Kant inspira el máximo respeto, como lo hace la *Cartilla moral*; en este sentido, la moral de Alfonso Reyes es básicamente kantiana.

Antes de terminar este apartado, es necesario hacer una breve reflexión con respecto a la “regla de oro” que señala Alfonso Reyes en su lección X: “No hagas a los demás lo que no quieras que te hagan”.¹⁹ La regla de oro se presenta, en distintos momentos de la historia, como uno de los principios menos cuestionables. La formulación más frecuente tiene sentido negativo, como la utiliza Alfonso Reyes. Este principio es puramente formal, y tiene la enorme desventaja de no decir nada preciso sobre lo que se debe hacer o dejar de hacer. Esto se agrava si se dejan las decisiones a la mera subjetividad, susceptible de errar, sometida a nuestros impulsos y procesos de

18. Aranguren, José Luis L. *Propuestas morales*, Tecnos, Madrid, 1986, pp. 55–60.

19. Expresión usada por el apóstol Mateo (capítulo 7, versículo 12), pero en sentido positivo: “Por lo tanto, todo cuanto queráis que os hagan los hombres, hacédselo también vosotros a ellos; porque ésta es la Ley y los Profetas”.

racionalización. Nos desvinculamos así de la claridad que nos proporcionan los otros, más allá de las normas y leyes establecidas.

Para terminar, se puede decir que el pensamiento de Alfonso Reyes tiene un sello conservador, porque entiende la educación como apropiación de saberes y la moral como obligaciones, como leyes en forma de *respetos*. Esta visión implica la permanencia de un tipo de sociedad monolítica, inmutable, indiscutible, que no deja margen a la elaboración de nuevas alternativas. Con esto no se pretende rechazar la necesidad de los *respetos* sino señalar la ausencia, en la *Cartilla*, del valor intelectual y moral para criticar de manera creativa nuestros propios códigos morales.

Visión a futuro

Para concluir este trabajo, abramos algunas visiones a futuro. Conviene partir de dos grandes supuestos presentes en la *Cartilla moral*. El primero es que la religión es el principio de la moral. El segundo, que el hecho de perder de vista la moral lleva a la civilización y la cultura a degenerar y autodestruirse.

Respecto al primer supuesto, el hecho de que el hombre sea constitutivamente social implica que vive inmerso en una sociedad y recibe de ella un sistema de valoraciones morales vigentes que, con frecuencia, acepta sin más. Muchas de estas valoraciones sociales tienen una fuente religiosa. Sin embargo, esto no significa que la fuerza moral de ellas sea resultado sólo de la presión social y religiosa. Aquí se abren varias posibilidades de reflexión. Lonergan da pistas sobre este problema en su estudio sobre *El sujeto*, al señalar que una persona que ha asumido de manera crítica una postura ética heredada de su grupo social puede vivir también una vida auténtica.²⁰ El problema estaría en asumir un conjunto de valores habiendo renunciado al cuestionamiento personal de los mismos.

El momento histórico que estamos viviendo presenta, entre muchas otras cosas, una vuelta a la apropiación de distintas tendencias religiosas o espirituales como respuesta a las nuevas situaciones socioculturales, cada vez más globalizadas. En esta búsqueda se hace patente para la sociedad la necesidad de tener seguridad, estabilidad, felicidad interior, además de satisfacer

20. Lonergan, Bernard. *El sujeto* (Cuadernos de Divulgación Académica), ITESO, Tlaquepaque, 1996.

las llamadas necesidades materiales. Frente a esta situación es clave afirmar la certidumbre propia, tomando distancia de la experiencia moral dada, para fundar la postura metafísica personal. De lo contrario estamos renunciando de antemano al esfuerzo ético por el que todo ser humano ha de atravesar, que es lo que nos puede otorgar la seguridad interior y la convicción de bien que nos permita mantenernos y orientarnos ante los múltiples cambios. Esta postura implica partir de los principios prefilosóficos que cada ser humano pone en juego en la cotidianidad de su vida, partir de lo que los antiguos llamaban *ethica utens*, o moral vivida, la cual puede dar lugar, por aproximaciones sucesivas, a una *ethica docen*, filosofía moral elaborada. En este sentido, lo primero siempre se funda en la convicción individual del bien para, en un segundo momento, confrontar la convicción personal con lo que el mundo entrega de manera teórica o como forma de vida. Así, podemos iniciar un nuevo movimiento dialéctico que permita la reformulación de lo ético sin hacer a un lado las otras dimensiones de lo humano (histórica, sociológica, psicológica, antropológica, etc.). Un primer cuestionamiento a nuestra moral vivida podría ser la afirmación de nuestras propias verdades frente al reduccionismo del “deber” kantiano, ya que el deber es, por decirlo así, la cara negativa, coercitiva, obligatoria del bien moral, más que su movimiento creativo.

Si para el ser humano sigue vigente la tarea ética centrada en la defensa de su libertad, que haga posible su felicidad y lograr el bien, en el juego de la dialéctica histórica es cada vez más imperativa la tarea de afinar nuevos caminos para la práctica de la ética en términos de anticipar, corregir y ajustar, liberándonos de mantener leyes, tesis o posturas ajenas a la realidad que cada situación va presentando. Implica tener presente el *kairós* aristotélico, la oportunidad del tiempo histórico. En palabras de Aranguren, “la progresiva moralización de nuestro código moral”, que consiste no sólo en alcanzar la virtud sino también en poseer carácter y suficiente inteligencia práctica para lograr nuevos modos de comportamiento y patrones de vida que contribuyan a crear una existencia mejor.

En cuanto al segundo supuesto, que dejar de lado la moral conlleva la destrucción de la cultura y la civilización, esta afirmación parece ser una verdad en el mundo de hoy. La sociedad actual, cada vez más globalizada en la lógica prioritaria de la economía, ha ido dejando de lado no sólo la ética, entendida como una crítica dialéctica, sino también la moral, entendida como las verdades que nos han sido heredadas. Esto ha ocasionado un desajuste acentuado de lo que a cada uno le corresponde en derechos y responsabi-

lidades. Es el fracaso del *nómos* de la *pólis*, ha fallado lo que ajusta y reajusta lo común, pero en una *pólis* impensable para los griegos; una sociedad global cada vez más interrelacionada que demanda la creación de nuevas normas y leyes de convivencia humana que aseguren la repartición de la riqueza material, científica y cultural y, al mismo tiempo, nos lleven a asumir nuestras nuevas responsabilidades más allá de un mero deber.

Se abren, así, preguntas que responder. Una de ellas es ¿cómo deseducar con respecto a una ética centrada en el deber? Y si deseducamos en el deber como aspecto prioritario, ¿a qué tipo de ética estamos apostando? Por último, una pregunta que tiene que ver con aquello a lo que como humanidad estamos aspirando: ¿es realmente posible una ética universal? Y esa ética universal, ¿es meramente una ética de mínimos?

Anexo

Contrarreforma educativa

La exclusión de Alfonso Reyes²¹

- Demostrada barbarie de gran parte del profesorado.
- Su trabajo hace ignorantes a nuevas generaciones.
- La *Cartilla moral*, lección para una sociedad en crisis.

Gastón García Cantú

Uno de los mayores agravios a la cultura nacional ha sido cometido por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), al excluir de los “materiales de apoyo para el magisterio” la *Cartilla moral*, por Alfonso Reyes.

Diez profesores, en la reunión para discutir la *Cartilla...* hablaron contra su contenido por “moralista, anacrónico y fuera de contexto”, lo que demuestra el estado de barbarie de gran parte del profesorado y el inequívoco salvajismo de su dirección sindical. Si alguna evidencia de las atrocidades del SNTE se requiriera para su obvia descalificación, ésta sería la exclusión de la *Cartilla moral*.

21. García Cantú, Gastón. *Op. cit*, pp. 1 y 10.

Los participantes, según la nota de Rosa Elvira Vargas en *La Jornada* del 17 de este mes, dijeron que el único libro objetado entre los presentados por la SEP fue éste de Alfonso Reyes. No conocemos otros, pero sí el rechazado, lo que confirma la reiterada crítica a los procedimientos de la dirección sindical [hasta aquí lo de la primera plana, continúa en la página 10] su inmoralidad, porque este libro presenta una lección de ética para una sociedad como la nuestra, en crisis a causa de su conducta privada y pública. Si excluyen por anacrónica la lección de Reyes —la mitad de nuestra literatura, como dijera Octavio Paz— todo estará perdido en México respecto a la educación fundamental de éstas; es decir, el sentido moral de la vida.

¿Qué es la Cartilla moral?

Estas lecciones —escribió Reyes— fueron preparadas al iniciarse la “campaña alfabética” y no pudieron aprovecharse entonces. (Era 1944, cuando se decía con propiedad alfabética, no alfabetizadora.) A petición de Jaime Torres Bodet, secretario que fuera de Educación Pública, Reyes escribió uno de sus más hermosos textos. Por primera vez un escritor le pedía al mayor escritor mexicano de ese tiempo un libro formativo para quienes recién habían aprendido a leer.

A pesar de lo cual, meses después Torres Bodet remitió a Reyes el manuscrito de la *Cartilla*. En 1952, Reyes la editó por su cuenta en su Archivo, en la serie Residuos; doscientos ejemplares, uno de los cuales adquirí en la librería de Rafael Porrúa. Al leerla advertí la novedad del texto, la limpieza estricta de su redacción; entonces trabajaba yo en el Instituto Nacional Indigenista como subdirector de publicaciones. Hablé con don Alfonso Caso para proponerle que a su vez la editara el Instituto. “Hable usted con Alfonso, seguramente accederá”. Una tarde, en su biblioteca, así se lo propuse a Reyes con la intención de destinarla a los promotores indígenas. Adolfo Mexiac grabó la portada donde el profesor Montes, un admirable maestro, aparece rodeado de niños tzeltales.

Andrés Henestrosa, en su “Nota Cultural” de *El Nacional*, escribió: “...de manera sumamente sencilla se van escalonando diversos conceptos que poco a poco llevan al lector a tener un trasunto breve, pero que abarca las ideas fundamentales de la ética”.

El día que llevé a Reyes sus primeros ejemplares estaba con él Torres Bodet aguardando. Don Alfonso había arreglado la escena para que el secretario que rechazara su *Cartilla* la viera impresa por una institución de-

pendiente de Educación Pública. Jaime Torres Bodet, asombrado, me dijo: ¿Pero, la entenderán los promotores del Instituto? Previamente a su publicación consultamos a varios maestros quienes consideraron que era el libro más adecuado para los jóvenes instructores. Reyes comentó: “Es, Jaime, el texto más ático que he escrito”.

Don Alfonso me telefoneó al día siguiente, entusiasmado: “¡No tiene una sola errata!” Y es que en el INI habíamos atado al duende de la imprenta. Años después, Manuelita Reyes hizo por su cuenta otra edición. La *Cartilla* fue, indudablemente, una enseñanza esencial para una o dos generaciones del Instituto Indigenista. A veces un editor logra recompensas por el móvil de su trabajo; en los Altos de Chiapas, una noche con el maestro de “La Libertad”, Agapito Núñez Tom, me habló de la influencia que obrara en él la *Cartilla*. Núñez Tom había fundado ese pueblo con los últimos siervos —los baldíos— de Chiapas, apartándolos de la servidumbre de la tierra y de un cura que los mantenía sujetos de por vida. Con unos cuantos bártulos, el día de su liberación, ascendieron la montaña rumbo a Oxchuk. Cuando terminaron de construir la escuela, sus pequeñas casas redondas, la plaza, sus callecitas, el astabandera, pasó el señor cura montado a caballo: “Bueno, hijitos, ya tienen su pueblo y ahora, ¿cuándo levantarán la iglesia?” Núñez Tom, rodeado de varias familias le contestó: “Primero haremos un lugar para que las mujeres y los hombres hablen; después, el lugar para la autoridad; también un baño y después... ya veremos”.

A “La Libertad”, como la llamaron, llevamos una planta, casi diminuta, para iluminarla, lo que causaría estupor entre los demás indios de la región. Así esa noche, desde los parajes montañosos, según nos relatan, en otras comunidades preguntaron: “¡Ya tienen luz! ¿qué son ladinos?”

Y es que la imagen era indudablemente reveladora; una choza deslumbrante entre montañas. Nunca se había visto que un foco iluminado pendiera del techo de palma. Y todo esto como consecuencia del impulso educativo.

Alfonso Caso sabía que ningún progreso material puede sostenerse sin la obra propia de la cultura; sobre todo en un pueblo tan desamparado como el nuestro. La *Cartilla moral* fue uno de los medios para lograrlo; de ahí su impresión para los jóvenes profesores que ahora, después de treinta años, parecen de otro siglo, de un siglo de tentativas utópicas para redimir a un pueblo que, a pesar de sus adversidades, ve en la escuela el sitio de la educación para el bien. Eso es lo que la dirección del SNTE no comprende ni está en condiciones éticas de aceptar porque el hecho significaría, por sí mismo, el principio de su fin.

La *Cartilla moral*, editada recientemente por la SEP, tiene un tiraje de 700,000 ejemplares ya retirados. Es una edición mal hecha tipográficamente, por una causa: se juzga que los libros para el pueblo deben ser burdos, con tipos desproporcionados. Nadie podrá amar una publicación así como cosa propia. La edición de José Luis Martínez, dice en su Preliminar: “Al texto original de Don Alfonso se le han hecho algunos retoques en busca de mayor sencillez y se le han añadido referencias a nuevos temas...” ¿Cómo pudo atreverse José Luis a “retocar” la *Cartilla*; es decir, a dar en lo mejor de las acepciones del vocablo, la última mano? Veamos dos “retoques”.

En el primer párrafo de la Lección I, ahora titulada “La moral y el bien”, Reyes escribió: “Todas las religiones contienen un cuerpo de preceptos morales que coinciden en lo esencial. La moral de los pueblos civilizados está toda contenida en el Cristianismo. El creyente hereda, pues, con su religión, una moral ya hecha”.

En la edición que comentamos se suprimió, desde “La moral... hasta... ya hecha.” ¿Por qué?

“El bien, dice Reyes, no sólo se funda en una recompensa que el religioso espera recibir desde el cielo. Se funda también en razones que pertenecen a este mundo. Por eso la moral debe estudiarse y aprenderse como una disciplina aparte”.

En el retoque, lo siguiente: “El bien no sólo se funda en una recompensa esperada. Se funda también en razones que pertenecen a este mundo (*sic*). La conducta moral, esto es, movida por el bien nos permite vivir en paz con nosotros mismos y en armonía con los demás. Por eso es importante”.

No sólo el atrevimiento de pretender corregir a Reyes sino la supresión de un argumento perfectamente articulado para que el lector entienda cómo se desprende la moral de las religiones, el cristianismo en nuestro caso mexicano. No se trata de un retoque, sino una censura inadmisibles, por confusa e inadecuada. Se deforma la idea de Reyes y, en la imposibilidad de lograr una discutible sencillez, se suprime lo que un mexicano común entendería mediante su experiencia religiosa.

En la segunda Lección, retitulada “Cuerpo y alma” (Dios, ¡qué rótulo!), escribe Don Alfonso en su 3er. párrafo: “Si todos ayunáramos hasta la tortura como los ascetas y los fakires, acabaríamos por suicidarnos”. Y en el retoque: “Si todos ayunáramos hasta la tortura, como los ascetas y los fakires, moriríamos”. No es lo mismo, moralmente, morir a suicidarse: esto es lo que el buen sentido de Don Alfonso consideró al ejemplificar el sacrificio inútil de la condición humana, por enredar lo espiritual con lo material.

Todo su alegato contiene una saludable apelación a la inteligencia. La tolerancia, esa conquista mayor de la razón, predomina en sus páginas. Por eso nadie podría desconocer que Reyes sabía cabalmente de lo que hablaba y a quiénes debía referirse. Esta es la sencilla virtud de sus escritos.

No cabría suponer lo que hará la Secretaría de Educación ante la exclusión de un texto, como el de Alfonso Reyes, indispensable para formar a las nuevas generaciones en la moral de sus actos. Parecería que la dirección del SNTE advierte que la educación ética sería socialmente su perdición sindical. Si la moral se califica de anacrónica, la barbarie dominará en las aulas mexicanas.

Es ciertamente un problema nacional, sin duda el mayor de todos los que nos agobian, que la educación esté en manos de un profesorado incompetente y cerril. Son conocidos los resultados de su trabajo en la ignorancia de las nuevas generaciones. Es la verdadera crisis mexicana, y si a esos resultados se agrega la inmoralidad, el porvenir hará realidad la premonición de Ignacio Ramírez: volver al desierto y a las armas de la desesperación y el sacrificio, a los orígenes tribales de la nación.

*Modernización de la
educación básica*

*Una historia (clásica)
premoderna*

Miguel Bazdresch Parada

Pródromo

“Modernizar” es una voz amplia. Según los textos clásicos, vivimos en la era moderna. Según alguna corriente filosófica, vivimos ya en la era posmoderna. Los clásicos usan el criterio de la razón para aseverar el paso de la Edad Media a la moderna. Abandonamos, en la Media, una edad aún centrada en las explicaciones teocéntricas y arribamos, con la modernidad, a la edad de la ciencia, monitor de la verdad objetiva primero, de la verdad paradigmática después y ahora quizá sólo método para conocer de una manera subjetiva, sin pretensiones de agotar la realidad persistente, pletórica de recovecos imposibles de recorrer y aun de imaginar, si no es mediante el lento proceder del tiempo y la humana resistencia al miedo razonable de la oscuridad. Los posmodernos abjurán de “los grandes relatos” a los que, dicen, aspira la razón. No hay modo, postulan, de abarcar la realidad y disparan su imaginación hacia el microrrelato, unos, y hacia el no relato, otros. La paradoja es inevitable: más allá de la modernidad está el objetivo de la modernidad, quizá el mismo de la antigüedad: el hombre señor de la creación, el hombre señor de sí mismo, el hombre señor de su señorío.

“Modernizar”, a falta de definición, se usa a manera de sinónimo para cualquier moción hacia el progreso con base en la razón. Es un propósito centrado en los descubrimientos de la razón, la cual precisa obstáculos y avizora soluciones para los mismos. Plantear un ideal, determinar los obs-

táculos para alcanzarlo y adelantar las soluciones razonables con ponderaciones precisas es “modernizar”. No faltan abusos para aplicar sin rubor el adjetivo a cuanta acción se imagine, para dejar de hacer lo usual y empezar a hacer cualquier ocurrencia. De ahí que se “modernice” quien consume los productos novedosos y también quien intenta dejar atrás modos de pensar y hacer, limitados e insuficientes para la época, y modificarlos por otros puntos de partida, otros métodos, y aun otros supuestos y creencias.

Modernización de la educación básica es el nombre de un acuerdo nacional, publicado y firmado el 17 de mayo de 1992. Documento sin par en la historia educativa de México, es una estampa de la realidad de la educación en el país a fines del siglo XX; quizá en todo ese siglo. Curioso el título. Modernizar al filo del fin del siglo, ya en la última década. Modernizar, querer penetrar en la edad moderna, cuando ya se palpa su fin y se sienten los vientos de la nueva edad, parece un afán extemporáneo o anacrónico, si aceptamos el parámetro de las edades. Modernizar, siempre posible si se trata de moverse hacia un punto considerado mejor en relación con el punto actual. Modernizar, acción siempre necesaria en cuanto camino o proceso para superar la evidencia de dificultades insalvables con la mera persistencia; diseño de cómo transitar del aquí ya insatisfactorio al allá, imaginado como mejor y aun perfecto.

“Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” (AM) es el título completo del documento que me propongo analizar. Mi hipótesis es que encierra claves para comprender la acción educativa del gobierno mexicano en el periodo 1973–2000. El análisis se centra en los elementos de carácter filosófico y la idea de educación que contiene, así como la relación que en su momento tuvo el acto mismo del acuerdo con lo que estaba pasando. En el primer tramo se da cuenta de las características generales del AM. A continuación se deconstruye cada una de las partes del texto para identificar la enunciación del mismo. Más adelante se describe los elementos contextuales en los que se debe ubicar el texto. Finalmente se relaciona texto con contexto para proponer algunas conclusiones.

El Acuerdo y sus dichos

La versión que se utilizó para el análisis es la incluida entre las páginas 305 y 329 del libro *La federalización educativa en México*, de Alberto Arnaut, publicado por El Colegio de México en diciembre de 1998.

El AM es un documento cuyas características lo sitúan en el género de la «declaración», no obstante su nombre de “acuerdo”. Sin embargo, en varias de sus partes las declaraciones son “decisiones” que toma una de las partes, específicamente el gobierno federal.

El AM se compone de seis partes formales: Introducción, Antecedentes, Los retos actuales de la educación, La reorganización del sistema educativo, Reformulación de contenidos y materiales educativos y Revaloración de la función magisterial. Al final del texto se encuentran las firmas del entonces presidente de la república, Carlos Salinas de Gortari, como testigo de honor, el secretario de Educación Pública, el secretario general del Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y a continuación firman los gobernadores de los estados de la federación. Por tanto se entiende que los actores del AM son el Poder Ejecutivo de la federación y los gobernadores de las entidades federativas, por una parte; el SNTE, por la otra. Es necesario hacer notar que no participan otros actores, siempre presentes en asuntos educativos, por ejemplo los padres de familia y sus asociaciones, y las asociaciones de escuelas particulares.

Un dato perceptible a la primera lectura es el hecho textual por el cual se verifica la inexistencia de “acuerdos” entre los signantes. Se declaran decisiones del gobierno federal; se señala a los gobiernos de los estados como destinatarios de varias de esas decisiones y se cita el “papel esencial” de los maestros y su organización gremial en la realización de los “acuerdos”, pero estos no “acuerdan” explícitamente algo.

¿Qué dice la Introducción?

En la Introducción se declaran unos principios generales y de política nacional. Los contenidos aquí establecidos son aquellos que dicen el qué y para qué del AM. Esta parte está contenida en cinco párrafos.

¿Quién toma el acuerdo? El gobierno federal, los gobiernos de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Acuerdo ¿para qué? Se trata de un acuerdo para la modernización de la educación básica mediante una estrategia y tres propuestas. A continuación, un extracto de lo esencial del texto:

- Acuerdo significa: compromiso, esfuerzo.
- Modernización significa: extender la cobertura y elevar la calidad de la educación.

- Mediante una estrategia que recoge la herencia educativa, pondera con realismo los retos actuales, compromete recursos presupuestales para la educación pública.
- Que propone la reorganización del sistema educativo (ROSE), la reformulación de los contenidos y materiales educativos (RECME) y la revaloración de la función magisterial (REFM).

El texto estipula, en síntesis, que las partes del acuerdo se comprometen y se esforzarán para cumplir las tres propuestas concretas que, realizadas con la estrategia, conseguirán la modernización: más cobertura y mejor calidad de la educación.

Fundamentos del acuerdo

Para fundamentar el contenido del acuerdo propiamente dicho, en la introducción se explica las concepciones y las acciones consecuentes, lo cual proporciona al lector y a los actores un terreno explícito en el cual se ubica al AM. Parece haber tres fundamentos, por eso se divide este texto de acuerdo con dichos fundamentos centrales.

Primer fundamento. El AM propone una concepción de la relación entre educación y desarrollo. En el cuadro 1 se anota la síntesis del texto. Con base en el cuadro, el texto del acuerdo:

- Establece una relación entre desarrollo y educación: educación pilar del desarrollo.
- Establece la entraña del desarrollo: soberanía, internacionalización, crecimiento, estabilidad, democracia, justicia y libertad.
- La entraña del desarrollo exige una educación de alta calidad, nacional y capaz de asegurar altos niveles educativos para toda la población.
- Establece el compromiso del estado mexicano con la educación pública.

El primer fundamento del AM, según lo anterior, es: el desarrollo del país requiere educación pública, es decir, un compromiso de estado. Desarrollar el país supone educación para toda la población mexicana, de alta calidad y nacional, y la consecuencia es comprometer al estado con la educación pública. Por eso, parece afirmarse, la necesidad de acordar entre el gremio magisterial y el gobierno. El texto considera dos características: una, la relación “virtuosa” entre educación y desarrollo, esto es, “la educación es

Cuadro 1. **Educación y desarrollo**

El AM propone la idea básica de que:	Define la acción:	Afirma que:
1. Nuestro liberalismo social (mexicano)	concibe	la educación como pilar del desarrollo integral.
2. La relación entre educación y desarrollo	es muy fuerte, según lo demuestran	evidencias históricas y experiencias recientes.
3. El desarrollo (al que aspiramos los mexicanos)	entraña	fortalecer la soberanía, la presencia del país en el mundo, una economía en crecimiento y con estabilidad y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia (Esto...)
exige una		
4. Educación		de alta calidad, nacional, con capacidad institucional
5.	que asegure	niveles educativos suficientes para toda la población, y
6.	precisa reafirmar y acrecentar	el compromiso del estado mexicano con la educación pública

pilar del desarrollo: el desarrollo supone la educación”; dos, la educación (es) implica un compromiso “de estado” con todos los mexicanos, en un marco de acción pública.

Segundo fundamento. En el cuadro 2 se analiza el texto de la Introducción en relación con la modernización.

El texto establece, según se ve en el cuadro, una alianza, casi una sinonimia, entre “modernización” de la educación y “reforma del estado”; esta operación textual no se vuelve a presentar en el texto. De ahí su importancia. Además, establece lo que implica, supone y necesita el cambio educativo requerido por la modernización: nueva relación social y entre órdenes de

Cuadro 2.
Modernización y educación

El AM propone la idea básica de que:	Define la acción:	Afirma que:
1. Modernización y reforma del estado	requieren acelerar	cambios educativos,
2.	implica	nueva relación entre el estado y la sociedad, y entre los órdenes de gobierno,
3.	supone	participación más intensa de la sociedad,
4.	hace necesario	trasformar la estructura (educativa), consolidar la planta física (escolar), fortalecer las fuentes de financiamiento (de la educación), propiciar el acercamiento entre gobiernos locales, la escuela y la vida comunitaria.
5. (La actúan)	papel esencial de	maestros y su organización gremial, los gobiernos estatales, los padres de familia.

gobierno; participación más intensa de la sociedad; transformar la estructura educativa, consolidar la planta física, fortalecer el financiamiento y acercar el gobierno local a la escuela y la vida comunitaria. El texto establece el papel esencial de maestros y sindicato, gobiernos estatales y padres de familia. Nótese la aparición en el texto del nuevo invitado: los padres de familia. Este segundo fundamento surge de unir la modernización de la educación a la reforma del estado, lo cual “fundamenta” (requiere acelerar) que se proceda a los cambios educativos requeridos, cuya magnitud, según se infiere, justifica un acuerdo, pues el papel esencial lo tendrán los “maestros, los gobiernos locales y los padres de familia”.

Tercer fundamento. Otros aspectos del texto nos dan elementos para un tercer fundamento del AM, basado ahora en las consideraciones federalistas y en los fines y las características de la educación básica. En el cuadro 3 recuperamos lo central del texto. El texto esquematizado en el cuadro establece que:

- El sistema educativo debe tener responsabilidades afines al federalismo mexicano, lo cual implica contenidos pertinentes para formar ciudadanos.
- La educación básica forma en los conocimientos esenciales al ciudadano. Nótese: no dice ser humano, persona, trabajador o algún otro carácter.
- La educación básica impulsa, contribuye y genera conductas, actitudes, hábitos, condiciones y situaciones que caracterizan a una nación próspera, liberal y armónica; no dice cuáles son.
- La educación normal, la cual sólo se cita en un párrafo, se define como la que “capacita y forma” al docente de educación básica.
- Nótese un enunciado particular: es necesario “apreciar la posición de la mujer y de los niños”, referencia al viejo problema sociocultural del machismo en México y sus consecuencias, que así queda implícito en el texto.

Con estos elementos se construye un tercer fundamento del acuerdo, con base en la necesidad de construir una correspondencia entre el sistema educativo nacional y el federalismo a la mexicana. Se asume que el sistema educativo nacional debe tener responsabilidades afines a las federalistas y establece que eso significa que los contenidos sean los pertinentes a la formación de “ciudadanos mejores”. Esta afirmación establece y asume una finalidad de la educación: debe dirigirse a formar ciudadanos. Y debe ser así porque el ciudadano educado tendrá actitudes, hábitos, los conocimientos necesarios y suficientes para contribuir a formar una nación próspera, y por extensión moderna y con un estado reformado. El texto afirma, así, que formar ciudadanos es una tarea de la educación pública.

Si reunimos los tres fundamentos anteriores surgen las líneas de argumentación por las que se hace necesario «acordar» a escala nacional la modernización de la educación básica. La primera es: el desarrollo requiere educación pública, de calidad, nacional y para todos. La segunda es: la educación nacional requiere cambios muy profundos, una modernización

Cuadro 3.
Federalismo y educación básica

El AM propone la idea básica de que:	Define la acción:	Afirma que:
1. (Nuestro) sistema educativo nacional	(se organiza) con responsabilidades afines	a (nuestro) federalismo, es decir, con contenidos pertinentes a la formación de ciudadanos mejores.
2. Educación básica	imparte el	conjunto de conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir,
3.	impulsa	la capacidad de una sociedad, mejora las instituciones, económi- cas, sociales, políticas y científicas,
4.	puesto que contri- buye a	fortalecer la unidad nacional y consolidar la cohesión social, promover la equitativa distribución del ingreso, fomenta hábitos más racionales de consumo, aprecio por la posición de la mujer y de los niños, facilitar la adaptación social al cambio tecnológico
5.	además, genera	niveles más altos de empleo bien remunerado, mayor productividad agrícola e industrial, mejores condiciones generales de alimenta- ción y salud, y actitudes cívicas más positivas y solidarias.
6. Educación normal	es la que	capacita y forma el personal docente para la educación básica.

equiparada a la reforma del estado en fines, orientación, contenidos y orga-
nización. La tercera línea es: la educación básica con responsabilidades
federalistas forma ciudadanos, con fines característicos pertinentes a una
nación federal moderna; esa educación logrará ciudadanos educados, capa-
ces de contribuir a una nación próspera.

Contenido de los Antecedentes

La segunda parte del AM son los Antecedentes. Consta de seis párrafos. Inicia con cuatro declaraciones afirmativas, a saber:

- La educación es un ámbito decisivo para el futuro de la nación.
- La acción educativa del gobierno y de la sociedad es una de nuestras prioridades.
- Existe un claro consenso acerca de la necesidad de transformar el sistema educativo.
- Ese reclamo social, extendido tanto en la geografía del país como entre los sectores de la sociedad, pide una educación de calidad.

En los párrafos del segundo al quinto se hace un recuento de los logros educativos del país. Algunas citas dan el tenor de este apartado:

En el lapso de siete décadas [...] se generalizó el ingreso a la educación primaria [se] llevaron las primeras letras a casi todos los rincones del país [...] se construyeron decenas de miles de escuelas, se crearon los libros de texto gratuito [...] se multiplicó el número de facultades y centros de investigación en la UNAM, se abrieron universidades en todas las entidades del país [...] se fundó el IPN. A lo largo y ancho del país han proliferado museos, salas de conciertos, galerías, teatros, casas de cultura, bibliotecas públicas e instalaciones deportivas.

De ahí que, con razón, hablemos de una auténtica hazaña educativa en el siglo XX mexicano. “[...] El número de alumnos pasó de 13.7 millones a casi 26 [millones], el de maestros de 419 mil a poco más de un millón 100 mil, y el de planteles de 61 mil a más de 165 mil”, cifras de 1991.

El párrafo sexto es una alabanza a los maestros. Conviene transcribirlo completo:

En esta hazaña corresponde un mérito sobresaliente al magisterio nacional. Los maestros mexicanos del siglo XX han dejado constancia de su dedicación, sus conocimientos y la nobleza de su labor. El maestro ha sido —y deberá seguir siendo— el protagonista de la obra educativa del México moderno.

No es necesario comentario alguno. En síntesis, en los Antecedentes:

- Se reitera la fe en la educación.
- Se reitera la prioridad “nuestra” en la educación. Se entiende de la sociedad nacional y no sólo de los firmantes.
- Se afirma el consenso de la sociedad acerca de transformar la educación.
- Se afirma el consenso para conseguir la “calidad” de la educación. No se explicita qué significa calidad.
- Se afirman logros cuantitativos muy claros acumulados en los años anteriores.
- Se significan tales logros como “una hazaña”.
- Se afirma que los maestros son los protagonistas de la hazaña, en el pasado y el futuro.

Los retos actuales de la educación

El apartado tercero, escrito en 12 párrafos, relaciona las limitaciones o retos educativos actuales, las políticas educativa y económica, y las estrategias del AM. En el cuadro 4 se pone en tres columnas lo desarrollado en el apartado. Se propone una relación lógica entre los tres elementos típicos del párrafo: retos, políticas y estrategias. Algunos retos no sugieren política alguna y para algunas políticas no se fija estrategia.

Reorganización del sistema educativo

El apartado IV plantea, en 18 párrafos, las orientaciones y decisiones que se acuerdan para darle otra organización al sistema educativo nacional, una de las tres estrategias anunciadas en el apartado anterior. Entre el segundo párrafo y el duodécimo se plantea el ámbito del “auténtico federalismo educativo”, y en los seis restantes se habla de la “nueva participación social”.

Los párrafos del segundo al cuarto parecen fundamentar otra vez el AM, no obstante que esto ya se había hecho en la Introducción. En síntesis, proponen:

- El régimen federal es afín al liberalismo y es la organización política *natural* para lograr la unidad nacional en la diversidad.
- Las constituciones políticas del país así lo proponen.
- En el siglo XX el régimen federal ha sido el medio para conjuntar objetivos, aglutinar fuerzas y cohesionar labores de los mexicanos.

Cuadro 4.**Retos, políticas, estrategias**

Las limitaciones (retos actuales) del Sistema Educativo Nacional son:	Las políticas propuestas son:	Las estrategias son:
La educación básica no proporciona lo necesario para que los educandos contribuyan a su propio progreso y el del país.	Aplicación de estrategias en los contenidos y materiales educativos, y la motivación y preparación del magisterio.	Reformular los contenidos y materiales educativos (RECME).
Marcadas disparidades regionales.	Incrementar los días efectivos de clase.	Revaloración social de la función del magisterio (REFM).
Escasez de recursos (públicos) que limitó y erosionó el quehacer educativo, los incentivos y la capacidad de motivar al magisterio nacional.	Asignación de recursos crecientes a la educación pública.	
Ambigüedad en las atribuciones de los gobiernos federal, estatales y municipales.	El compromiso de los gobiernos federal y estatales de [incrementar] a tasas considerablemente superiores a las del crecimiento del producto interno bruto su gasto en educación.	
Centralización excesiva y sus consecuencias: distancia de la autoridad con la escuela, deterioro de la gestión escolar, densidad de procedimientos.	Es fundamental, contra el centralismo, la reorganización del sistema educativo.	Reorganizar el sistema educativo (ROSE).
Agotamiento del esquema de organización del sistema educativo.		
Responsabilidad de la educación no compartida por la escuela, los padres de familia y la comunidad.		
Deficiente cobertura en alfabetización y primaria.		
Deficiente retención y promedio de años de estudio.		

- La prestación del servicio educativo es una actividad de la función educativa en la que hay concurrencia de la federación, los gobiernos estatales y los municipios.
- Para corregir el centralismo y el burocratismo, se celebra este *convenio entre gobierno federal y gobiernos de los estados* para concretar responsabilidades.

Nótese la idea de un convenio entre gobiernos sin aludir al otro signatario: el SNTE. En los párrafos del quinto al duodécimo se detalla los acuerdos federalistas:

- Corresponde a los estados encargarse de la conducción y dirección de los establecimientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP): preescolar, primaria, secundaria, formación de maestros, educación normal y especial.
- Se transfiere edificios, derechos y obligaciones, muebles y recursos financieros de la SEP —gobierno federal— a los estados.
- La SEP conserva las funciones de: vigilar el cumplimiento del artículo tercero constitucional; asegurar el carácter nacional de la educación, a través de la normatividad para todo el país; planes y programas de estudio, autorización de uso de material educativo, producción y autorización de los libros de texto gratuitos; propiciar el desarrollo educativo armónico entre entidades federativas, actuar para reducir y superar las disparidades regionales y dar atención prioritaria a regiones rezagadas; establecer la evaluación del sistema educativo nacional; promover la formación y actualización de los educadores, y fomentar la investigación que permita la innovación educativa. La SEP también ejercerá la función compensatoria: otorgará recursos mayores a zonas carentes y críticas, conservará la dirección de los programas especiales para zonas desfavorecidas y hará programas para reducir el analfabetismo y mejorar la eficiencia terminal en primaria.
- El ejecutivo federal se compromete a transferir los recursos suficientes a los gobiernos estatales para elevar la calidad de la educación y afirma que convendrá con los gobiernos, que hasta hoy aportan recursos modestos, para que incrementen su gasto educativo.
- Las relaciones jurídicas con el personal educador dependen ya de los gobiernos estatales, que convienen en respetar derechos y obligaciones legales del personal y el régimen de seguridad social de los trabajadores.

- Los gobiernos de los estados reconocen que el titular de las relaciones laborales será el SNTE.
- El gobierno federal no se desprende de ninguna obligación que le marque la ley y queda con atribuciones educativas sólo en el Distrito Federal.
- Los gobiernos estatales propondrán contenidos regionales de historia, geografía, diversidad ecológica, costumbres y tradiciones. Promoverán la creación de consejos municipales de educación, para que los municipios se hagan cargo del mantenimiento y equipamiento de las escuelas con los recursos que les haga llegar el gobierno estatal, atendiendo a las recomendaciones de dichos consejos municipales.

A partir del párrafo decimotercero y hasta el final, se trata el ámbito de “La nueva participación social” (PS), la cual se propone porque “la magnitud y trascendencia de la obra educativa nacional entraña la participación de los actores: alumnos, maestros, padres de familia, directivos y autoridades”.

La PS se acuerda porque existe amplia constancia de que es aconsejable la participación activa y creadora de los actores sociales involucrados en la educación para fortalecer la capacidad de organización en la base del sistema educativo nacional. Las ventajas de la PS son: desplegar la energía social, enriquecer la educación, eliminar la intermediación burocrática y favorecer la comunicación más directa.

Se espera lograr mejores resultados educativos, mejor comprensión y respaldo efectivo a la labor del maestro, menor deserción y solución de problemas especiales, una red social de interés y de propuestas en torno al proceso educativo, mejor aprovechamiento de los alumnos y el fortalecimiento del carácter integral de la educación.

La PS propicia mayor atención de la comunidad al correcto funcionamiento de la escuela; fomenta formas de apoyo horizontal entre familias y reduce la reprobación y deserción; generará niveles más altos de información acerca del quehacer educativo; avivará el interés familiar y comunitario en el desempeño escolar y será contraloría social, persuasiva y propositiva, de la educación.

En el párrafo final los signatarios se comprometen a fortalecer los ámbitos y niveles de participación y a reorganizar el sistema escolar. Se diseña una estructura que empieza en la escuela, continúa en la comunidad municipal, la entidad federativa y llega hasta la federación. Al final se hace la

Cuadro 5.

Reorganización del sistema educativo nacional

Nuevo federalismo educativo

Fundamento:

- Liberalismo.
- Constituciones nacionales.
- Logra la unidad nacional en la diversidad de regiones.

Significa:

Prestación del servicio educativo de manera concurrente entre federación, estados y municipios.

Gobiernos estatales:

Conducción y dirección de los establecimientos de: preescolar, primaria, secundaria, normal y especial.

Reciben del gobierno federal: edificios, muebles, derechos y obligaciones, recursos financieros, relaciones jurídicas.

Proponen contenidos regionales: historia, geografía, ecología y tradiciones y costumbres.

Gobierno federal:

Vigila el cumplimiento del artículo tercero.

Autoriza planes y programas.

Autoriza material educativo.

Elabora libros de texto gratuitos.

Evalúa.

Función compensatoria:
Programas especiales para zonas con rezago y carencia.

Recursos mayores a zonas críticas.

Responsable del servicio educativo en el Distrito Federal.

Se reconoce al SNTE como titular de las relaciones laborales.

Conviene involucrar al municipio: formar consejos educativos municipales para el mantenimiento y equipamiento de las escuelas con recursos del estado.

Nueva participación social

Fundamento:

- La magnitud y trascendencia de la tarea entraña la participación de actores: maestros, padres de familia, alumnos, directivos y autoridades.
- Existe amplia constancia de que es aconsejable para fortalecer la capacidad de organización en la base del sistema.

Cont. cuadro 5

Ventajas:

Desplegar la energía social, enriquecer la educación, eliminar intermediación burocrática, comunicación más directa.

Se espera lograr:

Mejores resultados educativos, mejor comprensión del trabajo educativo, respaldo efectivo, menor deserción y reprobación, solución de problemas especiales.

Mejor información, más interés familiar y comunitario, contraloría social persuasiva y propositiva.

Estructura (consiste en):

Figuras colegiadas en escuela, por municipio, entidad federativa y federación.

Estructura (se espera):

Cumplimiento de responsabilidades, uso de recursos, correspondencia entre órdenes de gobierno, gestión ante otras autoridades, colaboración y apoyo, no interferencia en aspectos técnicos (consejos técnicos escolares).

salvedad de que los cuerpos colegiados citados no intervendrán en las atribuciones de los consejos técnicos de las escuelas.

En este apartado IV, en congruencia con el título, se acuerda la descentralización, aunque NO se usa la palabra, de la educación básica, y la organización novedosa de la participación social. Es un texto de “acuerdo”, en el sentido de una decisión del gobierno federal acerca de la reorganización del sistema educativo. Ese carácter hace que el apartado IV sea el más importante del documento. En el cuadro 5 se presenta un resumen del texto.

Reformulación de los contenidos y materiales educativos (RECME)

El apartado V contiene los acuerdos de renovación de los planes de estudio y las directrices para ponerlos en operación. Está compuesto de 12 párrafos.

En el cuadro 6 anotamos el contenido de los tres primeros párrafos, donde se definen los conocimientos que se va a impartir.

El cuarto párrafo señala los tiempos para aplicar la reforma: ciclo 1993–1994, porque hay razones prácticas, pues los libros de texto gratuito para el curso siguiente, 1992–1993, ya están impresos.

Cuadro 6.**Reformulación de los contenidos y materiales educativos**

Se reforman los contenidos porque:	<p>Los planes vigentes tienen 20 años.</p> <p>Han sufrido sólo reformas esporádicas y fragmentarias.</p> <p>Muestran deficiencias señaladas por maestros, padres de familia, miembros de la comunidad científica, la SEP y el SNTE.</p>
Definición de educación básica de calidad, para formular una política educativa y unas acciones que permitan alcanzar ese objetivo:	<p><i>Consenso:</i> es aconsejable centrar el plan de estudios en aquellos conocimientos verdaderamente esenciales.</p> <p>El <i>fundamento</i> de la educación básica está en la lectura, la escritura y las matemáticas; asimiladas, estas disciplinas permiten seguir aprendiendo durante toda la vida, y son el soporte racional para la reflexión.</p> <p>En segundo plano: conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir, así como de su persona: salud, nutrición, protección del medio ambiente y nociones de distintas formas de trabajo.</p> <p>Comprensión inicial de los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para la participación creativa y constructiva en la sociedad.</p> <p>Conocer las características de la identidad nacional, el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, una primera información de la organización política y las instituciones del país.</p> <p>Procurar un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional.</p> <p>Formar la personalidad fundada en valores: honradez, respeto, confianza, solidaridad; necesarios para la convivencia pacífica, democrática y productiva.</p>

En el quinto párrafo se afirma que para la educación preescolar sí es posible implantar la reforma desde el próximo año (1992–1993). El nuevo programa tiene las siguientes características: ofrece una mejor articulación con los ciclos subsecuentes, toma en cuenta la idiosincrasia del niño mexicano, considera tanto las necesidades nacionales como las particulares de

Cuadro 7.**Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos****Objetivos:**

Fortalecer el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral.

Se hará hincapié en los usos del lenguaje y se abandonará el enfoque de la lingüística estructural.

Reforzar el aprendizaje de las matemáticas, el desarrollo de la capacidad de relacionar y calcular cantidades con precisión, y fortalecer el conocimiento de la geometría y la habilidad para plantear claramente problemas y resolverlos. Se desechará el enfoque de la lógica matemática.

Restablecer el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo.

Se sustituye el área de ciencias sociales.

Aprendizaje de contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno, protección del medio ambiente y los recursos naturales.

cada región, organiza mejor los contenidos para un avance gradual y sistemático, y aprovecha la participación de los padres de familia y de la comunidad.

En el sexto párrafo se afirma que, ante la urgencia de reformar la educación primaria, se aplicarán programas emergentes, diseñados y coordinados por la SEP y aplicados por los gobiernos estatales para fortalecer el federalismo educativo.

El séptimo párrafo define los objetivos del Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos (PERCME), que se aplicará en primaria. En síntesis, se recogen en el cuadro 7.

Los párrafos del octavo al undécimo disponen la realización y medidas prácticas del PERCME, como la capacitación de los maestros, las guías de trabajo y otros materiales que elaborará la SEP y aplicarán los maestros; restablecer los cursos de historia, los nuevos libros de historia y la distribución oportuna de los libros de texto gratuito.

El último párrafo del apartado V se refiere a la educación secundaria. Se acuerda, como respuesta al amplio consenso de especialistas, padres de familia y maestros: reimplantar el programa por asignaturas, reforzar la enseñanza de la lengua española y las matemáticas, con cinco horas a la semana

en lugar de tres, y restablecer el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo.

Revaloración de la función magisterial (REFM)

El apartado VI, último del documento, está compuesto de 15 párrafos, aunque el último es en realidad un epílogo de todo el documento y se comentará por separado. El apartado define seis aspectos principales de la revaloración magisterial: formación del maestro, actualización, salario, vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social de su trabajo. En síntesis, anotamos lo esencial en el cuadro 8.

El epílogo del AM, en el último párrafo del apartado VI, plantea el contexto del Acuerdo:

- Asistimos a un momento decisivo de nuestra historia en el que el cambio es el signo del tiempo.
- Los mexicanos hemos decidido modernizar nuestro país.
- La transformación educativa es parte de esa estrategia.
- Respondemos, con el AM, a las necesidades del futuro, con el ritmo que demanda el mundo contemporáneo.
- Fortalecemos nuestra identidad nacional.
- En el marco de una creciente prosperidad general.

Presupuestos filosóficos del AM

Con la parte analizada podemos identificar las ideas con las que se construye el texto. Se trata de las ideas que NO se discuten o explican en el texto sino que se afirman y dan lugar a decisiones, acuerdos, declaraciones y argumentos.

En primer lugar, se ubica todo el AM en la línea de “nuestro” liberalismo mexicano. Esa doctrina, con su connotación nacional, es la matriz de ideas en el marco de la cual ha de entenderse todo lo dicho en el AM.

Se aprecia, en segundo lugar, un presupuesto “circular”: la educación es pilar del desarrollo y el desarrollo supone educación de altos niveles. Esta circularidad no deja de ser importante pues legitima una versión donde el subdesarrollo es causado por la baja educación y a la vez la baja educación es causada por el subdesarrollo. Por otra parte, este supuesto justifica como fin de la educación el desarrollo.

Cuadro 8.
Revaloración de la función magisterial

Declaración central: “El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro”	[pues] el maestro [...] transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual, debe ser ejemplo de superación personal, es quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo, sin su compromiso cualquier reforma fracasará.	[Por eso] un objetivo central de la transformación educativa es <i>revalorar la función del maestro</i> . Comprende seis aspectos:
Formación del maestro:	Los gobiernos estatales asumen la responsabilidad de integrar un sistema por cada estado para la formación del maestro. “[...] Habrá un sistema que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, capacitación, superación e investigación [...] fortalecerá los recursos educativos para la formación del magisterio [...] material y equipo [...] mayor atención del personal docente [...] mejores bibliotecas, laboratorios e instalaciones para observación y práctica”. El gobierno federal expedirá la normativa conducente. “[...] Deberá comprender la simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal”.	La formación inicial “tendrá un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria [...] tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto para los cambios del mercado de trabajo y [...] capaz de adquirir la profundización [...] de su interés principal. Habrá una reforma para [...] capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos [...] se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y [...] la observación y práctica en el salón de clase”.

continúa ►

Cont. cuadro 8

Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio:	<p>Se conviene en establecer el Programa Emergente de Actualización del Maestro.</p> <p>“El núcleo de la actualización se ubicará en los consejos técnicos de cada escuela e involucrará a jefes de sector, inspectores, directores, consejos estatales, de sector y de zona”.</p>	<p>“[...] se impartirán cursos de carácter intensivo [...] se utilizarán las guías, los libros y otros materiales del PERCME [...] el objetivo será transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales de la educación básica”.</p>
Salario profesional:	<p>“[...] el gobierno federal y los gobiernos estatales convienen en continuar esforzándose para mejorar las percepciones del magisterio”.</p>	<p>“[...] la mayoría de los maestros estará percibiendo un equivalente superior a 3.5 veces el salario mínimo general del país”.</p>
Vivienda:	<p>“[...] se integrará un programa especial de fomento a la vivienda del magisterio [...]”</p>	
La carrera magisterial:	<p>Para impulsar el arraigo y la motivación del maestro y en respuesta a la demanda del SNTE, los gobiernos adoptarán la carrera magisterial, y procurarán “estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro”.</p>	<p>“Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder [...] a niveles salariales superiores con base en su preparación académica [...] actualización, desempeño, y antigüedad [...]”</p>
El nuevo aprecio social hacia el maestro:	<p>“Un sistema educativo de calidad sólo se consolidará creando una nueva institucionalidad que enaltezca el ejercicio y la vocación magisterial. Una educación de calidad contribuye a valorar mejor la tarea del maestro”.</p>	<p>Los gobiernos “procurarán el reconocimiento nacional al maestro mexicano, instituyendo honores, premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor”.</p>

Se asume que la educación básica es “el conjunto de conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir”. Se antepone así la finalidad de “formar ciudadanos” sobre otras posibles: formar para el trabajo o formar a la persona humana. Por un lado, el texto nos permite asumir así que la educación contribuye a un desarrollo centrado en la cultura política. Sin embargo, el texto no explica qué contiene la idea de ciudadano, pero se refiere a un *consenso* (es aconsejable centrar el plan de estudios en aquellos *conocimientos verdaderamente esenciales*), a un *fundamento* de la educación básica (la lectura, la escritura y las matemáticas) y a dos consecuencias: la asimilación de estas disciplinas permite seguir *aprendiendo durante toda la vida*, y son *soporte racional* para la reflexión. Además, se puede suponer que aquella finalidad y estos fundamentos explican y debieran dar contenido a la estrategia de “Reformulación de los contenidos y los materiales educativos (RECME)”. En el apartado V, donde se detalla dicha estrategia, no se alude al ciudadano; se utiliza la fórmula *educación de calidad* y se define en detalle según se ha visto. ¿La formación que todo ciudadano debe recibir es lo mismo que los elementos de la educación de calidad? No hay elementos en el texto para creer que no, pero tampoco hay una relación explícita.

Se asume una idea no específica de “modernización” en general: nueva relación entre el estado y la sociedad, y entre los órdenes de gobierno; y en lo particular, “modernización educativa” significa que se extienda la cobertura y eleve la calidad de la educación, lo cual implica, según el texto, cuatro acciones: transformar la estructura educativa, consolidar la planta física escolar, fortalecer las fuentes de financiamiento de la educación y propiciar el acercamiento entre gobiernos locales, la escuela y la vida comunitaria. Esta idea de modernizar en realidad se propone a modo de un conjunto de acciones y no tanto a manera de fundamento para formular los acuerdos entre las partes. De algún modo toma la forma de un imperativo categórico: modernizar, sin un contenido ideológico preciso sino referido a una pretensión de mejorar la administración de lo educativo con ciertas decisiones. Esta mejora es resultado de esa “nueva” relación querida y declarada, no obstante que no se aclara precisamente en qué consiste la novedad.

El texto asume que “el maestro es el protagonista de la modernización y de la transformación educativa”, en detrimento de otros actores, a los que incluye de manera parcial y en algunos casos minimiza. Este supuesto implica, por ejemplo, que los alumnos no tienen tarea en la modernización educativa; son espectadores, aunque se les menciona como beneficiarios. Por

otra parte, este supuesto explica, ubica y da contenido a la estrategia de Revaloración de la función magisterial (REFM).

La afirmación de que el sistema educativo debe tener responsabilidades afines al federalismo mexicano es otro supuesto central. Quiere decir que el AM entiende que la organización del servicio público de educación ha de hacerse conforme a las mismas reglas y en la misma matriz de la organización del estado. Este supuesto le da sustento al contenido de la estrategia de Reorganización del sistema educativo (ROSE). De aquí surge el postulado de que el AM propone la descentralización del sistema educativo, aunque no utilice en ningún momento esa palabra.

En síntesis, las premisas explícitas que descubrimos en el AM son:

- El AM se comprende en la línea de nuestro liberalismo mexicano.
- La educación es pilar del desarrollo y el desarrollo supone educación de altos niveles.
- La educación básica es el conjunto de conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir.
- *El fundamento* de la educación básica lo forman la lectura, la escritura y las matemáticas; asimiladas estas, permiten seguir *aprendiendo durante toda la vida*, y son *soporte racional* para la reflexión.
- Modernización educativa significa extender la cobertura y elevar la calidad de la educación.
- El maestro es el protagonista de la modernización y de la transformación educativa.
- El sistema educativo debe tener responsabilidades afines al federalismo mexicano.

Conviene hacer notar cómo se asumen tres tipos de supuestos. Unos relacionados con el aspecto político de la educación: liberalismo, federalismo, desarrollo, ciudadano. Otros relacionados con los contenidos propiamente dichos: la lectura, la escritura y las matemáticas son el fundamento del aprender durante toda la vida. Y un tercer tipo, de carácter administrativo: modernizar, es decir, extender y elevar la calidad, y el maestro es el protagonista.

Contextualización

Podemos ubicar el documento AM en dos grandes coordenadas de la historia nacional educativa, las que se corresponden con los tipos de supuestos

asumidos. Una, la organización política de la educación pública. Otra, la organización propiamente educativa (contenidos, pedagogías, materiales) del sistema educativo nacional.¹

Ambas coordinadas tienen o aluden a propósitos. Por una parte, los propósitos del proyecto político, formulados como unidad nacional, transformación económica del país y sistema de control político, federal en el papel, central en la práctica. Por otra, los propósitos del proyecto educativo: ciudadanos formados, trabajadores capaces y pedagogía eficaz.

Conviene recordar que en el siglo XX se concreta la vieja aspiración liberal de consolidar la educación pública como una tarea del estado. Hasta antes de tal consolidación el gobierno tenía que luchar por legitimar la educación pública frente a la iglesia y la familia. De hecho, ya muy avanzado el siglo XX aún se conservaba la tradición de educar a los hijos en el seno familiar, con base en procesos de instrucción privada, fuera de establecimientos escolares. La escuela era una institución para quien no tenía familia que lo educara. Esta lucha se resuelve jurídicamente cuando en la Constitución se establece la obligación de los padres de enviar a sus hijos a la escuela. Sin embargo, en términos ideológicos, todavía en los años sesenta y setenta los grupos conservadores disputaron con el gobierno la titularidad del derecho a la educación para la familia y los padres, contra la idea de la educación estatal. En esos años se sigue hablando de la tarea educativa gubernamental como de un “monopolio educativo”, dado el control de los planes, los programas y la vigilancia de la laicidad en la educación particular. El AM sólo menciona una vez la educación particular, para decir que los cambios en la educación pública propiciarán que también la particular cambie en la misma dirección propuesta por el AM.

Durante todo el siglo XX por lo menos, el proyecto político se sobrepuso al educativo; las decisiones de organización del sistema educativo nacional se subordinaron a las necesidades del proyecto político, y las decisiones educativas se supeditaron a la organización del sistema. Por eso durante toda la primera mitad del siglo XX se vivió un sistema educativo centralizado, con

1. Son abundantes los estudiosos del contexto educativo mexicano. Aquí se consultó: Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México*, El Colegio de México, México, 1998; Pardo, María del Carmen (coord.) *Federalización e innovación en México*, El Colegio de México, México, 1999; Meneses Morales, Ernesto. *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*, Universidad Iberoamericana, México, 1999.

férreos controles de la SEP sobre maestros, contenidos y presupuesto. La centralización es un movimiento que se inicia con José Vasconcelos como secretario de Instrucción Pública, quien descubre fuertes obstáculos en gobernadores y caciques locales a su “misión educativa”. Se centraliza para educar mejor. La descentralización es, por el contrario, un movimiento que se inicia en 1958, cuando Jaime Torres Bodet regresa a la SEP y encuentra un desastre organizativo debido al centralismo y burocratismo en el que se ha caído por la expansión del sistema educativo. Se descentraliza para organizar mejor.

Para ubicar el AM en su tiempo, podemos reconocer los actores y las ideas que, a modo de coordenadas, le dan un lugar.

Las ideas

En primer lugar la idea de *descentralizar*, en seguida la idea de *federalismo*. Luego el AM sostiene la idea de *educación como responsabilidad del estado* y, por tanto, *educación pública*. Además, las ideas de *desarrollo* y de que la *educación sirve para lograr el desarrollo*; es decir, la educación se asocia a un fin práctico; ha de servir para algo “necesario”. Ese fin es la idea de *formación del ciudadano*. Asociada a las anteriores, el AM utiliza la idea de *calidad de la educación* y la especifica como extensión de la cobertura, es decir, mayor acceso de la población al servicio educativo.

Las ideas y corrientes pedagógicas y las ideas acerca de lo que “se debe aprender”, según el AM, son:

- El *fundamento* de la educación básica está en la lectura, la escritura y las matemáticas; asimiladas estas, permiten seguir *aprendiendo durante toda la vida*, y son soporte racional para la reflexión. Se trata de un vetusto fundamento, propuesto por el liberalismo educativo de fines del siglo XVIII, por el cual se consideran las destrezas culturales básicas (leer, escribir y contar) como el verdadero fundamento cognoscitivo, para luego usar la razón, medio *sine qua non* de la libertad y la reflexión.
- En *segundo plano*, el AM propone otros aprendizajes, también indispensables, estos para vivir en el tiempo y espacio actual; conocimientos de las dimensiones naturales y sociales del medio en que se habrá de vivir, así como de la propia persona.

- Los *principios éticos* y las aptitudes que lo preparan para la participación creativa y constructiva en la sociedad quedan en tercer lugar, a manera de fundamento para formar en el alumno:
 - La *identidad nacional*, los *derechos y obligaciones del individuo*, la *organización política* y las instituciones del país.
 - El horizonte cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional.
 - La *personalidad fundada en valores*: honradez, respeto, confianza, solidaridad; necesarios para la convivencia pacífica, democrática y productiva.

Los actores

En el AM los actores son el Poder Ejecutivo federal, los gobernadores de los estados y el SNTE. Sin embargo, en el contexto intervienen, además, los *presidentes* de la república desde 1958, los secretarios de educación de los respectivos gobiernos, los grupos dirigentes del SNTE, como Vanguardia Revolucionaria y el grupo de Elba Esther Gordillo, los gobernadores de los estados en ese mismo lapso, las demandas del contexto internacional, especialmente la UNESCO, el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y los grupos financieros internacionales, en especial el Fondo Monetario Internacional (FMI), cuyas propuestas son diferentes en cada época. El AM también menciona a otros actores en un lugar secundario: la sociedad, que pide mejoría; los académicos, quienes proponen modificaciones; los padres de familia, quienes demandan mejor educación para sus hijos; los maestros en general, quienes piden cambios pedagógicos y mejores salarios.

Reproducimos un fragmento de Torres Bodet, contenido en sus *Memoorias*, donde sintetiza el conflicto entre los citados proyectos y propósitos y da cuenta del viraje que supuso la descentralización. De paso nos asomamos a ver cómo se consideraba, en muy claro lugar administrativo, a la docencia.

En 1921, Vasconcelos pugnó por federalizar [aquí significa centralizar. NdelR] la enseñanza. En 1943, imaginé candorosamente que la firme unidad sindical de los profesores contribuiría a mejorar la federalización ideada por Vasconcelos. Pero, en 1958, me daba cuenta de que, desde el punto de vista administrativo, la federalización no era recomendable en

los términos ideados por el autor de *El monismo estético*. Por otra parte, la unificación sindical no parecía favorecer de manera muy positiva a la calidad del trabajo docente de los maestros. Habíamos perdido contacto con la realidad de millares de escuelas [...] Nuestros informantes directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a tiempo las faltas y las ausencias de los maestros, pues no ignoraban que les sería, a la larga, más provechosa que la estimación de sus superiores.²

La centralización de la primera mitad del siglo, no obstante que significó conflictos iniciales, ya a mediados de la centuria había resultado en ganancias político-prácticas para los actores políticos y, de alguna forma, para los maestros. La centralización suscitó la consolidación del SNTE y eliminó las organizaciones sindicales estatales y aun las locales de maestros de corte pedagógico, que habían proliferado en diferentes rumbos del país ante la creciente deficiencia de las propuestas del gobierno federal, y también a modo de control político de los gobernadores. Así, el gobierno federal tuvo un solo interlocutor y, a la vez, una base de apoyo leal. Los maestros, renuentes al principio, si bien vieron reducida su libertad de asociación, tuvieron en el SNTE la promesa de mayor defensa de sus derechos por una organización más poderosa. La centralización también dejó sin presupuesto educativo amplio a los gobernadores, quienes en ocasiones querían impulsar un proyecto político local, y los maestros se pensaban pieza clave. Así, se incrementó el control político del gobierno federal. Sin embargo, la centralización, mantenida a pesar de la expansión del sistema y quizá tolerada por los beneficios políticos, trajo dos consecuencias graves, que Torres Bodet ejemplifica: el sistema educativo perdió capacidad de control y autocorrección, y el presupuesto, mayor cada vez, estaba atado a los sueldos y las nóminas. Era imposible pensar en incrementar el gasto en otros rubros, necesarios para mantener con decoro el servicio público.

Por eso, desde 1958 Torres Bodet trata de iniciar la *descentralización*. Su intento fracasa por la oposición sindical y, aunque de manera velada, por la resistencia de gobernadores, quienes ahora no querían hacerse cargo de los conflictos magisteriales existentes en algunos casos, avizorados como consecuencia de la descentralización. Además, el proyecto de Torres Bodet se

2. Citado en Arnaut, Alberto. *Op. cit.*, p.246.

mezcla, para mal, con el conflicto por los libros de texto gratuito, cuya existencia no era aceptada por los grupos conservadores.

En 1970 se plantea, con timidez, el segundo intento de *descentralización*. Fue de algún modo, según los analistas de la época, una medida pensada como respuesta del gobierno al descrédito en el que había caído después de la represión del movimiento estudiantil de 1968. El intento fracasó por los tiempos políticos de la sucesión presidencial: se aproximaba la campaña electoral y perdió vigencia.

En el sexenio 1970–1976 se plantea una *descentralización de los servicios* de la SEP mediante la creación de Unidades de Servicios Regionales, con sede en las nueve ciudades más importantes del país y subsedes en 11 más. En la práctica, estas unidades se concretan a tratar asuntos laborales con los maestros, con el propósito de frenar la creciente concentración de los mismos en las oficinas centrales de la capital del país. No obstante, aparece como un intento de reconocer las fuerzas y resistencias de los actores locales frente a la idea descentralizadora.

En 1978 el gobierno federal se propone realizar una *desconcentración radical* mediante el establecimiento de delegaciones de la SEP en los estados, con amplias facultades para manejar todos los asuntos federales. El éxito motivó el interés del SNTE, que vio en las delegaciones otro espacio para incrementar su control, al tener más plazas para repartir. Así el SNTE, mediante la acción de las unidades estatales, controló lo que pudiera ser una amenaza descentralizadora que le restara poder de negociación.

En 1982 se inicia la *descentralización radical*, que pretende transferir a los estados la responsabilidad laboral, operativa y administrativa de la educación básica y normal. También se entrampó. El propósito unificó al SNTE en su contra y le quitó, en los hechos, todo filo radical. No pocos gobernadores alentaron en forma subrepticia al SNTE, para evitar la carga y el conflicto que suponía hacerse cargo del servicio educativo. Fue en 1992 cuando pudo hacerse la propuesta y la descentralización radical, según se ha analizado en el AM.

Así, el AM es el último intento de descentralizar. Los intentos anteriores y sus avatares explican por qué el AM se firma entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y el SNTE. El gobierno federal ya no podía seguir manteniendo un servicio que, por ejemplo, debía generar más de 600 mil cheques cada 15 días para pagar al personal. Los gobiernos estatales deben comprometerse a no “sabotear” la transferencia de responsabilidades, aunque en muchos casos no les viene mal la idea de manejar un presupuesto adicional.

Y el SNTE debe comprometerse a no impedir la descentralización, a cambio de mantener la titularidad de las relaciones laborales. En este terreno es necesario aclarar que en muchos estados el SNTE ya veía con gusto la descentralización, pues los intentos anteriores propiciaron que las dirigencias estatales tuvieran, frente a las delegaciones y unidades descentralizadoras, un espacio propio de negociación y legitimación ante los maestros locales, para relativizar el control férreo de su dirigencia nacional, fortalecida a la par de la expansión del sistema y la concentración burocrática. En este punto conviene recordar que en 1989 la dirigencia del SNTE cambió de grupo político, pues Vanguardia Revolucionaria, fracción dirigente “histórica”, fue desmantelada al caer en desgracia su cabecilla Carlos Jongitud, a la vez líder (léase señor de plazas, salarios, prebendas, puestos y presupuestos) del sindicato más poderoso del país.

Los fracasos de los anteriores intentos del gobierno federal por descentralizar la educación y las luchas del sindicato, al oponerse a ellos, explican por qué no se usa la palabra “descentralización” en el AM y en lugar de ello se recurrió al concepto de “federalización”, utilizado históricamente en sentido opuesto, para proponer la centralización.

La política educativa pasó, entre los años cincuenta y los setenta, del propósito de “crecer” al de “mejoramiento de la calidad”. No está del todo claro en los elementos del contexto si ese cambio se debió sólo a una manera de enfrentar la oposición a la necesaria descentralización o si fue en los hechos una demanda internacional, planteada al gobierno por organismos internacionales de financiamiento externo, o simplemente la actualización en el país de una corriente internacional que veía en los aspectos cualitativos, o calidad de la enseñanza, un ámbito de reforma muy necesario para conseguir fines educativos asociados a la capacitación para el trabajo.

Por otra parte, el AM debe verse como el éxito del cambio de la política educativa, que abandona la prioridad de los fines cuantitativos para dar preponderancia a los cualitativos. Atrás hay una reforma educativa que empieza en los setenta y se concreta en el AM, orientada a la “calidad de la educación”. Así también el AM prioriza, por primera vez de manera exitosa, el proyecto educativo del estado frente a su proyecto político. Es primero formar ciudadanos y luego la unidad nacional. La reorganización “federalista” del sistema educativo, que descentraliza, transfiere responsabilidades a los estados y permite al centro hacer un nuevo proyecto educativo, al cambiar contenidos, planes y programas, determinar cambios pedagógicos y recordar con energía la atribución central de evaluar y vigilar.

El AM también debe verse como una nueva alianza entre el gobierno y el sindicato, pues las luchas anteriores desembocan, en este documento, en una “revaloración de la función magisterial” que en concreto significa mayores salarios, prestaciones y un sistema de promoción que, aunque no ha funcionado del todo, es ya un sistema y no la simple discrecionalidad. Se anuncia una nueva época para las relaciones entre estos actores, pues se acentúa la tendencia a un sindicato profesionalizado y se mantiene el compromiso, del gobierno federal y de los gobiernos estatales, de relacionarse con un sindicato nacional que evite la fragmentación. Esta nueva relación con el sindicato parece un *quid pro quo* no explícito: el gobierno eleva su relación con el SNTE al nivel de “acuerdo nacional”, en el cual el sindicato firma pero no se compromete a nada, si hacemos caso al texto. Al firmar el SNTE, acuerda en los hechos no presentar más resistencia a la descentralización, pues ha firmado un acuerdo donde se establece esa política, con decisiones concretas y radicales, al decir del gobierno federal. ¿Qué obtiene el SNTE? Más allá de un lugar “nacional”, el respaldo del gobierno para salir de la crisis interna y su consecuente pérdida de poder de negociación, provocada por la caída del esquema autoritario de control y del grupo que lo sostenía. Se trata de la restauración en un nuevo estado de cosas.

Por otra parte, es notable la ausencia de otros actores en el AM: alumnos, padres de familia, asociaciones civiles y otros actores interesados en la educación. A la distancia, el AM parece un gran soliloquio del gobierno federal, que se dice a sí mismo lo que debe hacer para ya no continuar sosteniendo un esquema nefasto de organización del sistema educativo nacional. Las decisiones que anuncia son en gran parte responsabilidad del mismo gobierno federal. Por tanto, cabe preguntar: ¿acuerda para obligarse a sí mismo?, ¿para obligar a los gobiernos de los estados a realizar lo que deben hacer en estricto rigor legal?, ¿para explicitar una alianza con el SNTE y obligarlo a no dar marcha atrás?

Finalmente, es necesario ver el AM como un marco general que se va a concretar de diferente modo en cada uno de los estados, que tienen una historia particular.

Acerca de los autores

Eduardo Arias Castañeda es profesor investigador del Departamento de Educación y Valores del ITESO. Es doctor en Filosofía de la Educación por el ITESO y maestro en Educación por la American University en Washington. Cursó estudios de Filosofía y Ciencias Sociales en el Instituto Libre de Filosofía y Ciencias Sociales.

Miguel Bazdresch Parada, profesor investigador del Departamento de Educación y Valores del ITESO. Es doctor en Filosofía de la Educación por el ITESO, maestro en Educación y Desarrollo por la Universidad Iberoamericana e ingeniero químico por el ITESO.

Xavier Vargas Beal es profesor investigador del Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano del ITESO. Es doctor en Filosofía de la Educación, maestro en Desarrollo Humano y posee una especialidad en Desarrollo Cognoscitivo, por el ITESO. Es también ingeniero civil por la Universidad de Guadalajara.

Cristina Cárdenas Castillo, coordinadora de esta publicación, es profesora investigadora del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara y del Departamento de Filosofía y Humanidades del ITESO. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ginebra, Suiza.

Políticas educativas en México.

Tres momentos en la historia, tres visiones desde la filosofía

se terminó de imprimir en octubre de 2005

en los talleres de Editorial Pandora, S.A. de C.V,

Caña 3657, Guadalajara, Jalisco, México, C.P. 44470.

La edición, que consta de 1,000 ejemplares, estuvo a cargo de
la Oficina de Difusión de la Producción Académica del ITESO.

¿Qué sistemas de pensamiento se ven reflejados en la manera como el estado mexicano, en diferentes momentos de su historia, ha encarado la educación pública básica? Esta pregunta es crucial si se considera que la respuesta puede decir mucho acerca de las distintas concepciones de nación y los diversos momentos históricos por los que el país y el mundo han pasado, en lo político, en lo social y en el campo de las ideas.

Este libro presenta el análisis de tres documentos: la Constitución de Apatzingán de 1814; la *Cartilla Moral*, de Alfonso Reyes, y el "Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica". Con el primero se funda la nación, y se deja al margen el papel del gobierno en la educación. El segundo pretende conciliar (y pone en evidencia) profundas contradicciones entre los decires y los haceres del estado educador, en particular en lo referente al artículo tercero constitucional. El Acuerdo para la Modernización es un testimonio de la búsqueda de un equilibrio de poder entre el gobierno federal, los gobiernos de los estados y el poderoso sindicato de trabajadores de la educación.

En esta obra, la filosofía mira a la historia y la historia da cauce al pensamiento. Su metodología es una excelente herramienta para analizar los sucesos más allá del dato; para establecer las relaciones entre los actos y su sentido. Su lectura constituye una experiencia grata y reveladora.

